

# Hvordan går det på skolen?

*Forskjeller og likheter mellom  
utenlandsadopterte og norskfødte barns  
fungering i 1. klasse*

Elisabeth Jensen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015

# Hvordan går det på skolen?

Forskjeller og likheter mellom utenlandsadopterte og norskfødte barns fungering i 1. klasse.

© Elisabeth Jensen

2015

Hvordan går det på skolen? Forskjeller og likheter mellom utenlandsadopterte og norskfødte barns  
fungering i 1. klasse

Elisabeth Jensen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Bakgrunn og formål. Denne studien er tilknyttet det longitudinelle forskningsprosjektet «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie», ledet av professor Monica Dalen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Hvert år adopteres barn fra utlandet til Norge. Disse barna har en helt annerledes start på livet enn barn som fødes i Norge under normale omstendigheter. Mange internasjonalt adopterte barn tilbringer sin første tid i livet under vanskelige forhold, ofte på institusjon hvor leveforholdene ikke er optimale. Deres tilknytning til nære voksne omsorgspersoner kan være mangelfull. Det er grunn til å tro at slike vanskelig leveforhold tidlig i livet påvirker barnas utvikling og deres forutsetninger for læring senere i livet. Det viser seg at til tross for vanskelig forhold tidlig i livet, ser de fleste adoptivbarn ut til å klare seg bra senere i livet. Forskning på adopsjon konkluderer med at det er den beste formen for omsorgsovertakelse som kan gjøres når barnas biologiske foreldre av ulike årsaker ikke er i stand til å ta seg av sitt eget barn.

Denne undersøkelsen ser på adoptivbarnas skolefungering i et fugleperspektiv. Formålet er å se på hvordan det går med barna i 1. klasse, og å se etter forskjeller og likheter mellom de adopterte og de norskfødte. Man ønsker å se på både faglige og sosiale sider av skolegangen, derfor er barna kartlagt på bred basis gjennom et omfattende spørreskjema besvart av barnas lærere mot slutten av 1. klasse. Datamaterialet stammer fra den nevnte oppfølgingsstudien foretatt i regi av Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

**Metode:** Oppgaven har en kvantitativ tilnærming med spørreskjema som metode. Den har deskriptivt design. I studien inngår 77 internasjonalt adopterte barn samt en kontrollgruppe på 72 ikke-adopterte barn fra samme klasse som de adopterte. Det er barnas lærere som er informanter. Data er innsamlet ved hjelp av et omfattende spørreskjema hvor følgende er kartlagt: Språkferdigheter, skolespråkmestring, problematferd, funksjonsnivå i skolen, sosiale ferdigheter i skolen samt en generell kartlegging av forhold omkring skolestarten, foreldresamarbeid osv. Av standardiserte verktøy ble «20 spørsmål» og «SSRS, Social Skills Rating System» benyttet. I tillegg ble andre skalaer som tidligere er benyttet i adopsjonsforskning også brukt i spørreskjemaet. Innsamlede data er bearbeidet ved hjelp av IBM Statistical Package for the Social Science, versjon 22. Det ble benyttet t-test for uavhengige utvalg samt krystabeller.

**Resultater:** Resultatene viser at de utenlandsadopterte barna skårer statistisk signifikant svakere enn kontrollgruppen på språkferdigheter målt med testen «20 spørsmål». Det er kun på totalskala at resultatene er signifikant svakere. Man ser at 32,5 % av de adopterte barna skårer over kritisk grense for testen. Tilsvarende tall for kontrollgruppen er 20,9 %. Også på delskalanivå, skårer de adopterte barna svakere, både på semantisk evne, vansker med å motta et budskap og vansker med å formidle et budskap. På delskalanivå er ikke forskjellene signifikante. Det er, både på totalskalanivå og på delskalanivå, større spredning i skårene for de adopterte.

For skolespråkmestring er det ikke signifikante forskjeller mellom gruppene, men de adopterte viser større spredning.

På problematferd er det ikke signifikante forskjeller mellom gruppene, og de adopterte viser litt større spredning. På delskalaen hyperaktivitet skårer de adopterte noe svakere enn kontrollgruppen.

På skalaen sosiale ferdigheter er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene, hverken på fullskalanivå eller delskalanivå, og spredningen er nær den samme for begge grupper.

For funksjonsnivå i skolen er det ingen signifikante forskjeller på totalskalanivå mellom gruppene. De adopterte skårer noe lavere og har en noe høyere spredning, men altså ikke signifikant. Når man tar en t-test på item-nivå på denne skalaen, skårer foreldrene til de adopterte signifikant bedre enn foreldre til kontrollgruppen på spørsmål omkring foreldrestøtte og oppmuntring til at barnet skal lykkes på skolen.

På enkeltspørsmål som kartlegger forhold omkring skolestart, foreldresamarbeid osv., skårer foreldrene til de adopterte signifikant bedre på to forhold, foreldresamarbeid og foreldrestøtte til barnets skolearbeid.

**Konklusjon:** Det går i all hovedsak bra med de adopterte barna på skolen i 1. klasse, men de henger fortsatt noe etter på språkferdigheter. Når det gjelder skolespråk, problematferd og sosiale ferdigheter klarer de seg omtrent like bra som de norskfødte. De adopterte barnas foreldre skårer signifikant bedre i forhold til å støtte opp om skolen, likedan på foreldresamarbeid.





# Forord

Denne oppgaven setter et punktum etter to inspirerende år på Blindern. Gjennom mitt arbeid med oppgaven er det flere som skal takkes.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder professor Monica Dalen for uvurderlig støtte og hjelp gjennom et arbeid som har vært både spennende og krevende. Hennes profesjonelle veiledning og omsorg gjennom den personlige prosessen jeg har gått gjennom i mitt arbeid med oppgaven har betydd svært mye for meg. Førsteamanuensis Steinar Theie skal takkes for sin gode veiledning med dataanalysen, likedan førsteamanuensis Anne-Lise Rygvold. Dette flotte forskerteamet var en flott heiagjeng for oss masterstudenter. Tusen takk til dere alle!

Elisabeth Jensen

1/11-2015.





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Begrunnelse for valg av tema .....	1
1.2	Bakgrunn for masteroppgaven.....	2
1.3	Hovedproblemstilling. «Hvordan går det på skolen?», et fugleperspektiv. ....	2
1.4	Oppgavens videre oppbygning .....	3
<b>2</b>	<b>Barn som er adoptert fra utlandet.....</b>	<b>5</b>
2.1	Innledning, tall og fakta.....	5
2.2	Adoptivbarnas unike bakgrunn.....	6
2.2.1	Institusjonsliv .....	6
2.2.2	Genetisk opphav .....	7
2.2.3	Tilknytning .....	7
2.2.4	Resiliens .....	9
2.2.5	Adopsjonsforeldrene og familien .....	9
<b>3</b>	<b>Teoridel .....</b>	<b>11</b>
3.1	Om kommunikasjon, språk og språkutvikling.....	11
3.1.1	Hva er språk?.....	11
3.1.2	Språk og språkutvikling hos barn.....	12
3.1.3	Spedbarnsalder .....	12
3.1.4	Småbarnsalderen, 3 til 4 år .....	13
3.1.5	Språk i skolealder .....	14
3.1.6	Skolespråk .....	14
3.1.7	Språkutvikling hos adopterte.....	15
3.1.8	Språkvansker .....	19
3.1.9	Vansker med forståelse, impressiv språkvanske .....	19
3.1.10	Vansker med å formidle, ekspressiv språkvanske.....	19
3.2	Problematferd .....	20
3.2.1	Eksternalisert problematferd. ....	20
3.2.2	Internalisert problematferd.....	21
3.2.3	Hyperaktivitet.....	22
3.2.4	Hyperaktivitet hos adopterte. ....	23
3.2.5	Problematferd – en oppsummering .....	24

3.3	Sosiale ferdigheter i skolen / sosial kompetanse .....	25
3.3.1	Hva innebærer sosial kompetanse? .....	26
3.3.2	Gresham og Elliott`s sosiale ferdighetsdimensjoner .....	27
3.3.3	Samarbeid.....	27
3.3.4	Empati .....	28
3.3.5	Selvkontroll .....	28
3.3.6	Ansvarlighet .....	28
3.3.7	Selvhevdelse.....	29
3.3.8	Adopterte barns sosiale ferdigheter.....	29
3.4	Funksjonsnivå i skolen hos adopterte.....	30
<b>4</b>	<b>Metode .....</b>	<b>32</b>
4.1	Forskningsmetode / design .....	32
4.2	Utvalg .....	33
4.3	Kvantitativ metode .....	35
4.3.1	Survey.....	36
4.4	Datainnsamling og måleinstrumenter .....	37
4.4.1	Språkferdigheter .....	38
4.4.2	Skolespråkmestring .....	39
4.4.3	Problematferd .....	39
4.4.4	Funksjonsnivå i skolen .....	40
4.4.5	Sosiale ferdigheter i skolen .....	41
4.5	Analysemetoder .....	42
4.6	Reliabilitet .....	43
4.7	Cook & Campbells validitetssystem.....	46
4.7.1	Indre validitet .....	46
4.7.2	Ytre validitet.....	46
4.7.3	Begrepsvaliditet.....	47
4.7.4	Statistisk validitet .....	48
4.7.5	Etiske betraktninger.....	48
<b>5</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>51</b>
5.1	Analyse av språklige ferdigheter .....	51
5.1.1	Analyse av «20 spørsmål».....	51
5.1.2	Analyse av Skolespråkmestring .....	53

5.2	Analyse av Sosiale ferdigheter i skolen.....	54
5.3	Analyse av Funksjonsnivå i skolen .....	55
5.4	Analyse av Problematferd .....	59
5.5	En kort sammenfatning av de viktigste resultatene .....	60
<b>6</b>	<b>Drøfting av resultatene .....</b>	<b>62</b>
6.1.1	Drøfting av resultatene fra «20 spørsmål». ....	62
6.1.2	Drøfting av resultatene fra «Skolespråkmestring».....	66
6.1.3	Drøfting av resultatene fra skalaen problematferd .....	68
6.1.4	Drøfting av resultatene fra skalaen funksjonsnivå i skolen, samt enkelt-items omkring skolefungering. ....	71
6.1.5	Drøfting av skalaen sosiale ferdigheter i skolen .....	74
6.2	Oppsummerende drøfting .....	76
6.2.1	Begrensninger.....	78
6.2.2	Behov for videre forskning .....	79
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>80</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>89</b>

Figur 1.	Hvordan går det på skolen? .....	3
Figur 2.	Sammenhengen mellom følelser, tanker og atferd. Gjensidighetshypotesen. ....	25
Figur 3.	Ferdighetsdimensjoner i Social Skills Rating System ,SSRS, (Gresham og Elliott, 1990).....	27
Tabell 1:	Opprinnelsesland.....	34
Tabell 2.	Utalgets fordeling basert på kjønn og utenlandsadoptert/norskfødt. ....	35
Tabell 3.	Eksempler på utsagn fra delskalene i «20 spørsmål» .....	38
Tabell 4.	Eksempler på spørsmål fra skalaen om «skolespråkmestring»:.....	39
Tabell 5.	Eksempler på spørsmål fra de tre delskalaene på skalaen «Problematferd».....	40
Tabell 6.	Eksempler på utsagn fra delskalaene i SSRS-T. ....	42
Tabell 7.	Reliabilitetsanalyse av skalaen «20 spørsmål» i sin helhet og underskalaer .....	44
Tabell 8.	Reliabilitetsanalyse av skalaen Sosiale ferdigheter i skolen og underskalaer .....	44
Tabell 9.	Reliabilitetsanalyse av skalaen Funksjonsnivå i skolen.....	45
Tabell 10.	Reliabilitetsanalyse av skalaen Problematferd og underskalaer .....	45
Tabell 11.	Reliabilitetsanalyse for skalaen Skolespråkmestring.....	45
Tabell 12.	T-test av «20 spørsmål» hele skalaen under ett. ....	51
Tabell 13.	T-test av «20 spørsmål» på delskalanivå .....	52
Tabell 14.	T-test av skalaen «Skolespråkmestring».....	54
Tabell 15.	T-test av hele SSRS-skalaen som måler sosiale ferdigheter. ....	54
Tabell 16.	T-test av «SSRS» på delskalanivå .....	55
Tabell 17.	Funksjonsnivå i skolen.....	55

Tabell 18. «Hvordan vurderer du samarbeidet med elevens foreldre?» .....	57
Tabell 19: «I hvilken grad støtter foreldrene opp om skolen» .....	58
Tabell 20: I hvilken grad hjelper foreldrene eleven med lekser? .....	59
Tabell 21. T-test av delskalaene i «Problematferd». ....	60



# 1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av tema og problemstilling for masteroppgaven. Gjennom presentasjon av problemstillingen vil jeg også gå gjennom forskerspørsmål som er sentrale.

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Som spesialpedagog er temaet «Hvordan går det på skolen?» en viktig del av utøvelsen av yrket. Skolefungering i ordets videste forstand interesserer meg i høy grad. Gjennom mitt arbeid har jeg utviklet en økt interesse for å vurdere barn og unge i et helhetsperspektiv. «Alt henger sammen med alt» er et uttrykk vi ofte hører, og innenfor pedagogikk og barns fungering i skolen opplever jeg at uttrykket har sin plass. Med det mener jeg at kompetanse innenfor språk- og kommunikasjon, sosiale ferdigheter og skoleprestasjoner ofte har nær sammenheng til hverandre.

Adopsjon fra utlandet har foregått gjennom mange år. Det er ikke alle som er så heldig å ha mor og far til å ta godt vare på seg. Barn har blitt forlatt til alle tider, heldigvis er mange blitt tatt hånd om ved at andre voksne trer inn og blir omsorgsperson. De siste 50 årene har adopsjon i Norge handlet om at det har kommet barn fra land som er preget av vanskelige forhold, enten i form av krig, hungersnød eller andre kriser. I takt med at velstanden utviklet seg etter annen verdenskrig økte antall utenlandsadopsjoner i Norge. Tidlig på 1970-tallet begynte man å adoptere barn fra utlandet. De første barna kom fra Vietnam og Sør-Korea, siden ble andre land blant annet fra Sør-Amerika, og etter hvert også Øst-Europa kilder til adopsjon av barn til Norge. Tallet på adopterte økte stadig i ti-årene som kom, og nådde en topp i 2006 med nærmere 800 adopsjoner pr år (Dalen, 2013). Fra da og frem til i dag har antall adopsjoner sunket drastisk. I 2014 ble 154 barn adoptert fra utlandet til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2015). Det er flere årsaker til dette, men den mest fremtredende er kanskje at de land som adopterte flest barn ut av landet nå tilstreber en økt innenlands adopsjon.

Den første forskning omkring adopsjoner ble gjort i USA og Canada. I Skandinavia startet svenskene først, deretter kom norsk forskning på banen og fikk et oppsving på 1990-tallet (Dalen 1995; Dalen og Sætersdal 1992, 1999; Dalen og Rygvold 1999). En kan trygt hevde at

Universitetet i Oslo ved foran-nevnte forskere har vært foregangspersoner innen feltet og løftet det her til lands. Det offentlige Norge ved Barne- familie og inkluderingsdepartementet har støttet opp om forskningen (Dalen, 2013). Det er forsket mye på hvordan adopterte barn utvikler seg etter de kommer til Norge. Studiene er knyttet opp mot eksempelvis språkutvikling, skolefungering, identitet og sosial utvikling (Barne, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2009). For de fleste barn går det bra etter at de blir adoptert (Dalen, 2013), mens noen strever med vansker av ulik type og grad i årene etter adopsjonen (Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Masteroppaven har som hovedformål å se på hvordan det går med de utenlandsadopterte barna i første klasse, sammenliknet med norskfødte.

## **1.2 Bakgrunn for masteroppgaven**

Masteroppgaven er tilknyttet det longitudinelle forskningsprosjektet «Utenlandsadopterte barn i skolen – en oppfølgingsstudie», som har vært ledet av professor Monica Dalen ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Dette prosjektet er en oppfølging av et annet prosjekt – «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling» - som ble avsluttet i 2013. Prosjektet som denne oppgave er en del av, har som formål å se hvordan de adopterte barna har det på skolen – både faglig og sosialt. Oppgaven tar for seg skolefungering i et bredt perspektiv. Man vil se på forhold omkring skolestarten, språkferdigheter, skolespråkmestring, problematferd, funksjonsnivå i skolen samt sosiale ferdigheter. Dette innebærer en mangfoldig tilnærming til et stort forskerspørsmål. Med bakgrunn i en masteroppgaves omfang vil det ikke bli foretatt noen «dypdykk» i noen av de nevnte områder som kartlegges, men gjøre en helhetlig tilnærming til problemstillingen.

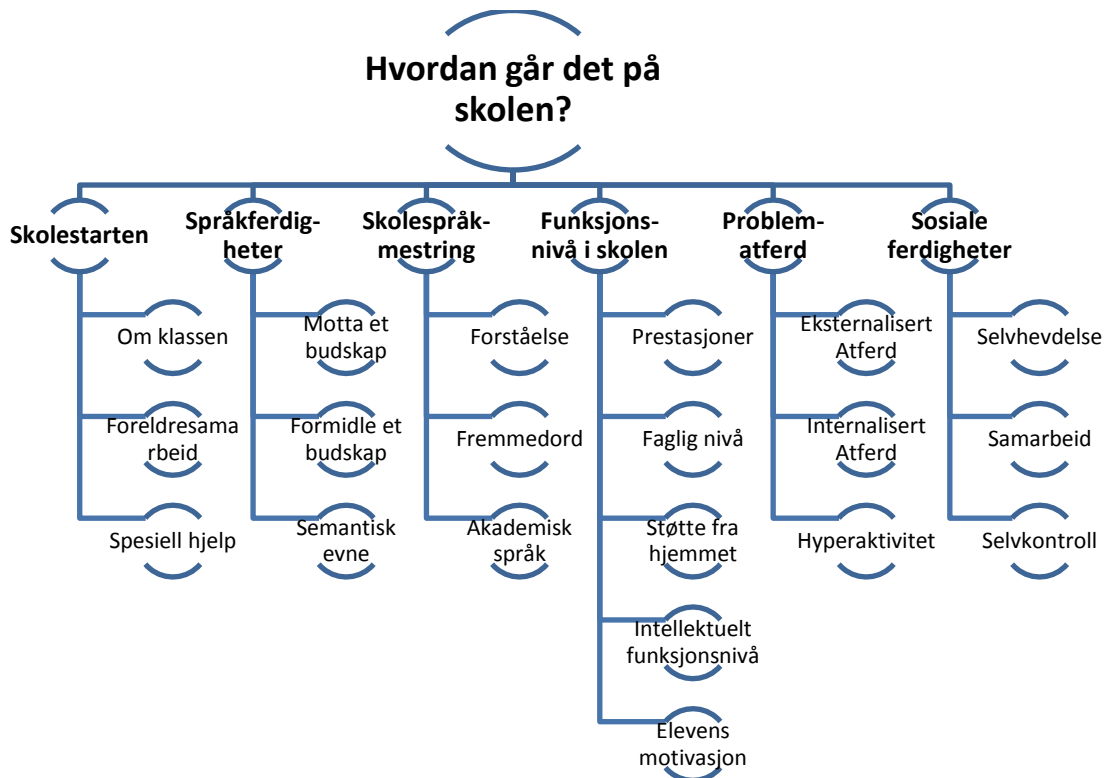
## **1.3 Hovedproblemstilling. «Hvordan går det på skolen?», et fugleperspektiv.**

Denne overskriften danner på mange måter det viktigste forskerspørsmål i denne masteroppgaven, og da med et fokus på de adopterte skolebarna i andre halvdel av første klasse. Når en skal foreta en vitenskapelig tilnærming til en såpass bred problemstilling som denne overskriften henviser til, kreves en nøye operasjonalisering av forskerspørsmålet. I min oppgave er datasettet hentet fra en allerede gjennomført spørreundersøkelse. Jeg har valgt en helhetlig tilnærming når det gjelder å vurdere hvordan det går på skolen for de utenlandsadopterte barna. For å vise kompleksiteten i forskerspørsmålet «Hvordan går det på



skolen?», har man fremstilt oppbygningen av spørreskjemaet som er benyttet til datainnsamling i en figur.

Figur 1. Hvordan går det på skolen?



Figuren viser de hovedområder som det er samlet inn data fra. For hvert område er det skissert delområder som også er kartlagt i større eller mindre grad. Figuren er kun et oversiktsbilde og for nærmere beskrivelse av hvert delområde vises til nøye beskrivelse av det enkelte måleinstrument. Dette er beskrevet i kapittel 4.4.

## 1.4 Oppgavens videre oppbygning

Oppgaven består av 6 kapitler. Etter innledningen vil det i kapittel to fokuseres på adopsjon, adoptivbarnas unike bakgrunn, samt forhold som preger deres tidlige tid i livet. Det vil også bli kort redegjort for typiske trekk ved adopsjonsfamilien. Kapittel tre er hovedkapittelet for teori. Her vil jeg redegjøre for sentral teori omkring de områder som oppgaven i senere deler belyser empirisk. De hovedområder som blir belyst er språk, problematferd, sosial kompetanse og funksjonsnivå i skolen. Kapittel fire er metodekapittel. Her gjennomgås metodevalg og metodebruk grundig. De enkelte instrumenter en har benyttet for datainnsamling gjennomgås og presenteres. I kapittel fem presenteres all empiri som er

fremkommet på bakgrunn av de innsamlede data. I neste kapittel drøftes resultatene og oppgaven avsluttes med en oppsummering, hvilke begrensninger man må ta hensyn til, samt forslag til videre forskning.

## 2 Barn som er adoptert fra utlandet

I dette kapittelet vil man se nærmere på fenomenet adopsjon og gjennomgå en del sentrale fakta om emnet. Videre vil det bli belyst en del sentrale momenter som er viktige i forståelsen av adopsjon og adopterte barns særegne bakgrunn. Dette er viktig for å danne seg et bakteppe for oppgavens helhet. Oppgavens hovedfokus er som tidligere nevnt hvordan adoptivbarna klarer seg i skolehverdagen nettopp med bakgrunn i det som skiller dem fra sine norskfødte medelever i klassen. Hvordan er det å bryte helt med det man kjenner, for så å komme til Norge, hvor nær sagt alt er veldig annerledes enn alt det lille barnet har vært vant med i sin tilværelse i sitt fødeland? Hvilken betydning får denne spesielle starten på livet for barnets skolegang? Skolehverdagen er en arena hvor et barns tidlige utvikling og tidlige opplevelser gjennom påvirkning fra arv og miljø kan påvirke både trivsel og faglige prestasjoner.

### 2.1 Innledning, tall og fakta

Adopsjon innebærer at et barn får nye foreldre og nytt hjem. Adopsjon resulterer i at et adoptert barn innehar samme rettigheter som et biologisk født barn. På samme måte faller barnets rettslige posisjon i forhold til sitt biologiske slektstre bort (Gärtner og Heggland, 2013). Adopsjon medfører i all hovedsak at barn kommer seg bort fra et liv på institusjon eller i fattigdom og vanskelige oppvekstkår til trygge og stabile hjem med gode foreldre. Adopsjon blir vurdert til å være den beste måten en kan ivareta barn på når dets egne foreldre ikke er i stand til det lenger (Gärtner og Heggland, 2013).

Fra midten av 1960-tallet var adopsjon kun forbundet med adopsjon innenlands. Fra utpå 70-tallet ble det imidlertid vanlig å adoptere fra utlandet, og antallet utenlandsadopterte barn økte frem til 2006. På det tidspunkt var Norge det land i verden som tok i mot flest barn målt etter folketallet (Barne, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2009). Etter den tid har antallet adopsjoner fra utlandet sunket betraktelig, og i 2013 var det kun 154 barn som ble adoptert fra utlandet til Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Den kraftige reduksjonen i antall barn som blir adoptert fra utlandet skyldes blant annet at de land som før har vært blant de som har adoptert flest barn bort, nå ser mer kritisk på sin adopsjonspraksis. Fokuset på menneskehandel har også medført reduksjon i adopsjoner. I disse landene adopteres nå flere barn innenlands i stedet for til vestlige land, slik som før (Barne, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2009). En konsekvens av dette er at de barna som nå blir

tilgjengelige for adopsjon til utlandet er eldre og har større behov for spesiell oppfølging. Nå kommer adoptivbarna fra stadig flere land. Afrikanske land som Etiopia og Sør-Afrika adopterer bort stadig flere barn. Dette er land med store indre problemer og mange utfordringer i form av fattigdom og nød. Dette øker behovet for å adoptere barn til andre land (Barne, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2009).

## **2.2 Adoptivbarnas unike bakgrunn**

Barn som adopteres fra utlandet får en helt annen start på livet enn barn som har både spebarns- og småbarnstiden sammen med sine biologiske foreldre. De har ofte blitt unnfanget under ugunstige omstendigheter, og deres første levetid er ofte preget av omsorgssvikt (Dalen, 2013). Som følge av den annerledes starten i livet vil mange av utviklingsområdene kunne bli rammet.

### **2.2.1 Institusjonsliv**

Mange av adoptivbarna har hatt sin første levetid på institusjon. Flere studier peker på den negative og hemmende effekten dette kan ha på et barns generelle utvikling (van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Juffer, 2007; Jacobs, Miller & Tirella, 2010).

Å leve på en institusjon med mange andre barn og relativt få voksne omsorgspersoner, kan gi rom for manglende tilknytning. Noen barn er i tillegg avmagrede og underernærte eller har andre fysiske plager eller sykdommer fra tiden i institusjon. Dette kan være tilfelle for barn som kommer fra land hvor krig, fattigdom, vold og mishandling finner sted. En har skilt mellom fysisk og psykisk helse i adopsjonsforskningen. Hovedfunn i forskningen har vist at adoptivbarna i hovedsak har en god fysisk helse når de ankommer, bare 10-15 % er i dårlig fysisk forfatning (Dalen 2013). Juffer & van Ijzendoorn (2005) har i sin metaanalyse blant annet sett på henvisninger til psykisk helsehjelp, og funnet at det er en overrepresentasjon av henvisninger av adopterte barn til psykisk helsehjelp. Om dette skyldes at de adopterte barna faktisk har mer psykiske vansker enn ikke-adopterte eller om foreldrene til adopterte er mer opptatt av at barna skal få rask hjelp er ikke mulig å konkludere.

## 2.2.2 Genetisk opphav

Som oftest vet man lite om det adopterte barns genetiske opphav. Myndigheter og institusjoner vil ofte være forsiktige med å gi ut informasjon om et adoptivbarn. Det kan ha med personvern og anonymitetshensyn å gjøre. Manglende kunnskap om genetisk opphav kan gi rom for at en ikke har ønsket kunnskap om barnets helse. Andre barn kan ha blitt født innenfor rammer hvor barnefødsler er kriminelt, slik som i Kina hvor de praktiserte ettbarnspolitikken over en periode. Det er tilfeller der hvor barn født innenfor slike rammer har blitt forlatt offentlig. Dette rammet oftest jentebarn med bakgrunn i at familien ikke klarte å ta vare på barnet. I slike tilfeller kan alder muligens være vanskelig å fastsette. Likedan vil det være umulig å få informasjon om barnet har arvelige sykdommer det kan være viktig å vite om (Dalen, 2013).

## 2.2.3 Tilknytning

Tilknytning dreier seg om et atferdssystem hvor hensikten med atferden er å opprette eller opprettholde nærhet til en annen klart definert person som blir oppfattet som bedre i stand til å hanskens verden (Bowlby, 1982). Bowlby sier for øvrig dette om tilknytning og barn:

*Vi kan trygt konkludere med at menneskebarn, på den samme måten som avkom av andre arter, er preprogrammert til å utvikle seg på en sosialt samarbeidende måte. Om de gjør det eller ikke, avhenger i stor grad av hvordan de blir behandlet.*

(Bowlby i von Tetzchner, 2013 s. 540)

Bowlby (1971) sammenlikner utviklingen av menneskebabyer med avkom av ulike dyrearter. Vi kan se sjiraffunger reise seg like etter fødselen, gå bort til moren og få melk etter få minutter. Dette kan sees blant mange dyre- og fuglearter. Hos mange dyrearter er tiden sammen med foreldrene kort, og avkommet klarer seg tidlig bra. Hos mennesker er dette svært annerledes. Mennesker utvikler seg langsomt sammenliknet med dyr, og nyfødte menneskebarn er fullstendig hjelpeløse når de blir født. I likhet med dyr fødes mennesker med et biologisk atferdssystem som skal besørge den omsorgen man behøver for å overleve. Barn bruker i følge Bowlby, en atferd i forhold til moren som er basert på morens tilgjengelighet. Barnet legger merke til stemme, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. En av spedbarnets første kognitive oppdagelser er at mennesker er forskjellige fra andre ting. Nyfødte har klare preferanse med henblikk på sanseinntrykk både når det gjelder syn og hørsel. De orienterer

seg aktivt mot det menneskelige både gjennom det de rent fysisk kan se men også mot lyden av den menneskelige stemme (Martinsen og Nærland, 2009).

Tilknytning handler om utvikling av følelser overfor andre mennesker. Det dreier seg om et emosjonelt bånd, en følelse for et bestemt individ. Tilknytningsatferd kjennetegnes blant annet av følgende: Atferden er selektiv, den er fokusert på spesielle personer i et omfang man ikke ser overfor andre personer. Atferden har fysisk nærhet som mål, barnet vil anstrenge seg for å komme nærmest mulig tilknytningspersonen. Tilknytningsatferd styrkes når barnet er sykt eller svakt på annen måte. Resultatet av atferden skaper trygghet og behag hos barnet, og motsatt skaper det ubehag og uro når nærheten blir forstyrret. Ingen atferd er ledsaget av sterkere følelser enn tilknytning. Som regel rettes følelsene mot moren, siden det som oftest er hun som er den naturlige nærmeste personen. Følelser som hengivenhet og glede er de vanligste følelsene som følger barnets atferd. Tilknytningsatferd fører til nærhet til tilknytningspersonen, mens det motsatte – som vi kaller utforskeratferd – aktiveres om lag samtidig, paradoksalt nok. Derfor vil et barns atferd skifte mellom å bevege seg mot og bort fra tilknytningspersonen, og det er i dette spenningsfeltet barnets utvikling kan skje. Veksling mellom søken til tilknytningspersonen når noe føles utrygt – og søken etter utfordringer med skepsis når en trygg base er til stede – vil skje kontinuerlig dersom barnet er trygt. Således kan man si at tilknytningsatferd og utforskning er komplementære atferdssystemer (von Tetzchner, 2013). Tilknytningsatferd er tydeligst i det andre og tredje leveåret.

### **Tilknytning og adopsjon.**

Som en naturlig konsekvens av adopsjon må alle adoptivbarn gjennom en ny tilknytningsprosess, noe som er en sårbar prosess og periode (Van Ijzendoorn og Juffer, 2005). For adopterte barn vil tilknytningsprosessen få et annet forløp og bli forstyrret i og med at barnet skilles fra sin biologiske mor og tilbringer tid på fosterhjem eller i en midlertidig relasjon til andre voksne før barnet havner i sitt nye hjem. For de fleste barn går denne omstillingsprosessen bra, og de knytter seg til sine nye foreldre på en god måte. Andre adoptivbarn derimot, kan bruke lang tid på denne prosessen og den vil kunne påvirke forholdet mellom foreldre og barn i lang tid (Stams, Juffer, Rispen og Hoksbergen, 2000). Det er vanskelig – for ikke å si umulig – å forklare et lite barn med liten språkforståelse hva som skal skje når fostermor overleverer barnet til den nye mammaen, en mamma som både ser og lukter veldig annerledes (Huse, 2006).

Adopsjon, dersom den ikke skjer direkte etter fødsel, vil alltid innebære et brudd i relasjonen barnet har til sin nærmeste omsorgsperson (Dozier og Rutter, 2008). Slik forstyrrelse kan også sees hos vanskjøttede barn. Barn som har levd under særs vanskelige forhold preget av traumer og omsorgssvikt før adopsjonen, vil kunne ha vansker med ny tilknytning over lang tid. Slike preadopsjonsforhold vil øke mulighetene for en langvarig negativ påvirkning ikke bare på tilknytning, men også læreprosessen (Dalen og Sætersdal, 1999). Undersøkelser som er gjort av adopterte barn med henblikk på tilknytning viser noe ulikt resultat. Er barnas første levetid preget av svært dårlige forhold med underernæring og dårlig fysisk og psykisk helse vil mulighetene for rask og god tilknytning til nye foreldre kunne være vanskeligere (Vorria, Papaligoura, Sarafidou, Kopakaki, Dunn, van Ijzendoorn, Kontopoulou, 2006). Ved at dårlige preadopsjonsforhold erstattes av trygge og gode nye foreldre, kan utviklingen likevel bli god for de adopterte barna.

*Vi vet at mange utenlandsadopterte barns tidlige tilknytning til en voksenperson har vært mangelfull og at de dermed, i følge teoriene, har et dårlig utgangspunkt for læring. De erfaringene synes imidlertid ikke å påvirke barnets utvikling hvis rammevilkårene endres.*

(Dalen og Rygvold, 1999, s. 15).

## **2.2.4 Resiliens**

Mange av de barna som fødes under særs vanskelige forhold, vil nok ofte ikke overleve spedbarnsperioden. De adoptivbarn som frigis for adopsjon, har trolig egenskaper og styrke som setter dem i en egen «divisjon». De har klart seg til tross for dårlige odds og har nok egenskaper og krefter som har gjort dem motstandsdyktige eller resiliente (Borge, 2010). Slik sett kan en si at de kanskje utgjør en gruppe barn som har et godt utgangspunkt for å mestre fremtidige utfordringer.

## **2.2.5 Adopsjonsforeldrene og familien**

Som tidligere nevnt kan en hevde at adopsjon er et positivt skifte i et barns liv. I forhold til andre former for omsorgsovertakelse viser forskning at adopsjon er det omsorgstiltaket som har mest positiv innvirkning på den utviklingen barna senere går igjennom (Bohman & Sigvardsson 1990; Howard, Smith & Ryan 2004). Adoptivfamilier er ikke representative for familier generelt. Foreldrene i slike familier er høyere utdannet, de har noe bedre økonomi og

familiene er mer stabile (Dalen, 2013). Skilsmisser er ikke så hyppig, de ekteskapelige relasjoner er mer stabile, og foreldrene er generelt mer tilfreds med livet enn tilfellet er for resten av befolkningen. De støtter mer opp om skolearbeid og er mer involvert i lekser. Hver fjerde adoptivfar er ansatt i enten helse- og sosialsektoren eller innen utdanning. Dette kan bidra til at adoptivforeldrene har høye forventninger til barna, kanskje høyere enn barnas egne forutsetninger skulle tilsi. Dette potensielle gapet kan skape prestasjonsangst hos barna og innebære en negativ faktor for barnets utvikling (Vonheim, 2013). Generelt kan en likevel hevde at adoptivforeldre er å anse som mer ressurssterke enn foreldre flest. Adoptivforeldrene har gjennomgått en særskilt prosess i det å motivere seg for å bli foreldre. Å skulle bli adoptivforeldre innebærer ofte lange prosesser med venting og usikkerhet, samtidig som det er strenge vurderinger som ligger til grunn for det å bli godkjent som adoptivforeldre. Disse foreldrene har ofte mye omsorg og kjærlighet å gi bort, da prosessen for å bli godkjent og ventingen gjerne både øker motivasjonen og styrker dem i sin foreldrerolle (Gärtner og Heggland, 2013).



## 3 Teoridel

I denne delen av oppgaven vil den sentrale teorien for oppgaven bli gjennomgått. Empirien i dette arbeidet er knyttet til resultatene fra spørreskjemaet som lærere har fylt ut for de adopterte og de norskfødte barna. Jeg har valgt å presentere teori omkring områdene fra lærerskjemaet. Det presenteres teori omkring temaene; kommunikasjon/språk og språkutvikling, problematferd, sosial kompetanse og funksjonsnivå i skolen. Under hvert av hovedpunktene vil viktige delområder også bli presentert. Gjennom teoridelen vil det også være et fokus på de adopterte barna og hvordan deres spesielle bakgrunn kan virke inn på de områder som omtales.

### 3.1 Om kommunikasjon, språk og språkutvikling.

I denne delen av oppgaven vil man først ta for seg språk og kommunikasjon generelt for så å se på hva som kjennetegner normal språkutvikling hos barn. Deretter vil man omtale språkutviklingen hos adopterte. Med bakgrunn i at man i oppgaven undersøker språkferdigheter vil man også gå inn på språkvansker.

#### 3.1.1 Hva er språk?

Språk og kommunikasjon danner basis i vår menneskelige, sosiale og kulturelle identitet. Vi bruker språket i samhandling med andre mennesker, det ligger til grunn for samliv og samkvem, og vi definerer oss selv og andre mye på grunnlag av nettopp språk og kommunikasjon. Språk læres i samspill med omgivelsene, det vil være vanskelig å utvikle språk om man er helt alene. Språket utvikles i flere perspektiv - både det rent kognitive hvor adaptive evner gjør oss i stand til å ta inn og lagre inntrykk - men også i et sosiokulturelt perspektiv med grobunn i den kultur vi tilhører (Strømqvist, 2008). Vi kommuniserer før vi utvikler språk. Språkutviklingen har sitt første utspring i spedbarns evne til fokusert oppmerksomhet. Denne fokuserte oppmerksomheten er gjerne igangsatt av og oppmuntret til fra et annet menneske og dets ønske om å få til et felles fokus med barnet (von Tetzchner, 2013).

Det er innen språk og kommunikasjon at menneskene skiller seg mest fra andre arter. Det er tre viktige egenskaper ved språket vårt som utgjør den forskjellen. Først og fremst er det

symbolske ved språket. Derneft det grammatiske, det at vi ordner symbolene i en bestemt rekkefølge for å gi dem unik mening. Sist kommer setningsoppbygging som skaper mening utover symboler (von Tetzchner, 2013). Bloom og Lahey (1978) har en arbeidsdefinisjon av språk som gir en god operasjonalisering av begrepet. De betrakter språk som sammensatt av komponentene innhold, form og bruk: Språkmestring er evne til å forstå det enkelte ords mening. Videre er det evnen til å finne riktig ord- og setningsform for et gitt meningsinnhold. Enda videre kan en hevde at språkmestring innbefatter evnen til å oppfatte og tolke den sammenheng eller kontekst språket inngår i, og evne til å se egen språkbruk i lys av konteksten.

Språkvitenskapen – lingvistikken – forteller oss hvordan språk er bygget opp. Semantikken beskriver innholdet og betydningen i språket. Språkets form kan defineres ut fra fonologiske, morfologiske og syntaktiske regler. Fonologien handler om lydene i språket, morfologien hvordan språket er bygget opp og ords bøyning. Syntaks sier noe om rekkefølge, komponering og hvordan setningene settes sammen (Lyster, 1994). God språkmestring eller god kommunikativ kompetanse krever gode kunnskaper innen alle de elementer som definerer språk. Samlet sett er det dette som definerer grammatikken i et språk. Ser man språk i en større sammenheng, slik det ble redegjort for i starten av dette kapittelet kan en hevde at en ikke kan utvikle et godt språk uten sosial interaksjon med andre mennesker. Språket vårt er en del av kulturen og er et redskap for tilegnelse av sosial og kulturell kunnskap. Tilegnelse av språk og kommunikasjon skjer for barn alltid i en sosial og relasjonell ramme. Kunnskap om hvordan barn tilegner seg og bruker språk er viktig i ethvert arbeid med barn (von Tetzchner, 2013).

### **3.1.2 Språk og språkutvikling hos barn.**

Under dette delkapittelet vil jeg gå gjennom de ulike faser for normal språkutvikling fra spedbarnsalder opp mot språk i skolealder.

### **3.1.3 Spedbarnsalder**

Barn tilegner seg språk i samspill med sine omgivelser. Helt fra spedbarnsalderen er barna opptatt av å ha fokus på det som er rundt dem, først og fremst mor og far. Gjennom felles oppmerksomhet på mennesker og objekter danner de seg bilder av sine omgivelser. I enkleste form dreier felles oppmerksomhet seg om å se på samme ting (von Tetzchner, 2013). Blikk og

peking er de første «verktøy» senere fulgt av benevning av det som har felles fokus. Sentralt i språkutviklingen er også kort- og langtidsmindet. Gjennom det første leveåret utvikler barnet stadig begge minnetypene, gjennom opplevelser og repeterende handlinger i eksempelvis lek danner barnet seg indre bilder av gjenstander og mennesker. Mot slutten av det første leveår har barnet utviklet det vi kan kalle fonologisk gjenkjennelsesevne. Gjennom det de har sett med øynene sine og hørt gjennom ørene har de lagret begreper som hører sammen med eksempelvis gjenstander de er glad i gjerne en bamse eller en leke. Da er to forutsetninger for dannelse av talespråk til stede (Strømquist, 2008). Først ved 6-måneders alder begynner barnet og bable, dernest blir bablingen mer og mer til ordentlige ord. Barnet utvikler språket gjennom de daglige situasjoner som er rutiner, det være seg måltider, stell, lek og kos. Det og stadig benevne det man gjør og ser stimulerer barnet til etter hvert å utvikle sitt eget talespråk.

### **3.1.4 Småbarnsalderen, 3 til 4 år**

Gjennom småbarnsalderen øker barnets ordforråd, og det er store variasjoner i hvor fort den utviklingen går hos det enkelte barn. Når barn er om lag 18 måneder gamle er det ikke uvanlig at de har omtrent 50 ord som de bruker. På dette tidspunkt setter ofte det en kaller språkspurten inn, og ordforrådet øker jevnt og trutt (von Tetzchner, 2013). Man regner at denne spurten har satt inn når barnet i løpet av en måned øker sitt ordforråd med 15 ord. Akkurat når denne spurten setter inn er svært individuelt, noen starter den allerede ved 13 måneders alder, andre er 25 måneder før spurten starter (Bloom, 1993). Fra toårsalderen bruker barna ofte to-ordsytringer, gjerne ledsaget av gester og peking. Sistnevnte er en viktig brikke for å rette et felles fokus omkring det som opptar barnet. Bruken av preposisjoner og konjunksjoner er i gang, men ikke alltid korrekt. At de voksne er gode språklige modeller og bruker språket aktivt og benevnende i alle daglige situasjoner på denne tiden, er viktig ettersom vi er språklig forbilde for barna. I treårsalderen kan de fleste barn snakke i korte setninger med tre-fire ord. Fra denne alderen begynner barna å bøye ordene riktig. Barna bruker språket naturligvis for å gjøre seg forstått, men kanskje vel så viktig for å lære. Ved at de bruker språket aktivt, tar de opp stadig nye ord og begreper, slik sett er selve språkutviklingen en viktig del av barnets generelle utvikling.

Von Tetzchner sier dette om hva som skjer når barna er 3-4 år gamle:

*«Den tredje fasen tar gjerne til i 3-4 års alder. Den er preget av økt språklig innsikt. Ordforrådet blir revidert, reorganisert og konsolidert i områder med relaterte ord. Det skjer en økning i bruken av ord som tidligere har vært begrenset, for eksempel relasjonsord.»*

(von Tetzchner, 2013 s.419).

### **3.1.5 Språk i skolealder**

Når barnet begynner på skolen åpner det seg arenaer hvor språket kan utvikle seg i større grad enn tidligere. Etter hvert som barnet lærer å skrive og lese utvikler dets fonologiske bevissthet seg (Gleason & Ratner, 2009). Det synes å herske en enighet blant forskere om at leseferdighet og fonologisk bevissthet henger sterkt sammen. Fonologisk bevissthet kan defineres som evnen til å forstå at ord består av lyder, stavelser og fonemer. I det norske språket – som er et alfabetisk språk – er fonemer en viktig del, mens i eksempelvis det kinesiske språket er stavelser viktigere, da skriftspråket i høyere grad er sammensatt av stavelser mer enn fonemer (Gleason & Ratner, 2009). Ettersom den fonetiske bevisstheten utvikler seg og barnet lærer å lese og skrive, vil også den metasemantiske og metasyntaktiske språkbevisstheten utvikles. Semantikk handler som tidligere nevnt om ords betydning og syntaks er knyttet til grammatikken i setninger (Lyster, 1994). Skolebarn har mer behov for å kunne bruke språket ikke bare i bredden, men også i dybden. Med det kan vi forstå at språket brukes mer i problemløsning, bruk av faglige begreper og til humor. Det synes å herske en bred enighet om at de barn som ved skolestart har et godt utviklet språk får større utbytte av det språklige opplæringstilbudet enn de barna som begynner skolen med et svakere språk (Aukrust 2005, Dalen og Sætersdal 1999).

Små barn har vanskelig for å forstå metaforer. Sier vi at «hun er en varm person», vil de fleste barn rundt 6-7 års alder forstå det slik at personen er varm i form av temperatur. Vi må opp til 10-12 års alder før de forstår slike metaforer (von Tetzchner, 2013).

### **3.1.6 Skolespråk**

Ved skolestart kan et barn i gjennomsnitt ca. 10000-15000 ord. Kapasiteten til å lære nye ord er stor, og tall fra forskning på engelskspråklige barn viser at tempoet i ordlæringen holder seg gjennom hele skolegangen og ligger på mellom 3000 og 5400 nye ord årlig (Berman, 2007). Det vitner om enorm kapasitet i hjernen til å lære og å lagre nye ord. Selv om

ordforråd er viktig i skolesammenheng er det likevel ikke nødvendigvis sammenfall mellom godt ordforråd og prestasjoner på skolen. Dalen og Sætersdal (1992) fant ikke noen sammenheng mellom de adopterte barnas dagligspråkferdigheter og deres skoleprestasjoner. Derimot fant man en signifikant sammenheng mellom skolespråklige ferdigheter og prestasjoner på skolen. I skolen stilles det komplekse krav til språkferdigheter på bred basis, både impressivt og ekspressivt. Med skolespråk forstår vi en mer akademisk språkform som er egnet til både forstå og uttrykke seg i mer komplekse skolesituasjoner. Dalen og Rygvold (1999) formulerer det slik:

*«Skolespråk er det situasjonsuavhengige eller dekontekstualiserte språket, hvor mening og forståelse i liten grad formidles gjennom selve kommunikasjonssituasjonen. Eksempler på dette er muntlig kommunikasjon i form av forelesningspreget undervisning, beskjeder gitt til hel klasse og så videre».*

(Dalen og Rygvold, 1999 s.23).

Skolespråk innebærer at barna må benytte språket til mer enn dagligdags tale, de må ta i bruk språket mer komplekst til bruk i problemløsning og oppgaver som krever en mer abstrakt språkforståelse (Dalen og Rygvold, 1999). Utviklingen av et mer faglig og modent skolespråk skjer gjennom at barnet utvikler sine kognitive ferdigheter og sin intellektuelle fungering slik at det blir i stand til å bruke språket mer avansert og abstrakt. Når skolespråket er enda mer utviklet vil barna kunne bruke det i større grad til å mestre intellektuelt krevende situasjoner (Gleason & Ratner, 2009). Språk som i større grad inneholder faglig baserte begreper kommer også inn under det vi forstår som skolespråk. Men først og fremst er det bruken av språket, den komplekse og situasjonsuavhengige bruken – både i forhold til forståelse og det å skulle uttrykke seg – som er med og definerer begrepet skolespråk (Dalen og Rygvold, 1999).

### **3.1.7 Språkutvikling hos adopterte**

Språket er en viktig integrert del av alle menneskers kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, det gjelder for oss alle, ikke bare de adopterte. Det som er unikt for de adopterte barna er at de vil måtte skifte språkmiljø (Dalen og Rygvold, 1999). Hvor gammelt barnet er når adopsjonen finner sted, vil naturligvis spille inn på hvorledes denne overgangen går. Jo yngre et barn er ved adopsjonen, jo mindre har det hatt mulighet til å komme i gang med egen språkutvikling. Likevel vil andre preadopsjonsforhold samt barnets genetiske ballast spille en

viktig rolle for hvordan selve skiftet av språkmiljø vil gå for det enkelte barn. Ingen kan forutsi et adoptert barns språkutvikling, eller om den påvirkes eller ei av at barnet er adoptert. De fleste adopterte barna utvikler sitt nye morsmål uten nevneverdige problemer (Rygvoid, 2007). Det er for adopterte - som for ikke-adopterte barn – store variasjoner i hvor raskt språkutviklingen går. Barnets opplevelse av tilknytning og trygghet vil kunne spille inn på dette. Et barn som blir adoptert og får et nytt morsmål, regnes ikke som to-språklig. En sier heller at de får en «andre førstespråk-utvikling» (de Geer, 1992).

Som nevnt er denne oppgaven del av en oppfølgingsundersøkelse fra prosjektet «Utenlandadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier» (Dalen, 2013). Barna ble der fulgt frem til 4-års alder. De adopterte barna i denne undersøkelsen er blant de samme som deltok i det nevnte prosjekt. Der ble mange forhold undersøkt, deriblant språk og kommunikasjon. Resultatene viste at de adopterte skåret lavere enn de norskfødte på kommunikasjon både ved ankomsten til Norge, og ved 24 og 36 måneders alder. Ved 48 måneders alder viste imidlertid adoptivbarna like godt ordforråd som de norskfødte når de ble testet med BPVS vokabular-skala (BPVS II; Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997). Språk og kommunikasjon består av mer enn et godt ordforråd, og det bør nevnes at språk ikke ble testet med andre tester (Dalen, 2013).

I Rygvoid (2012) sin studie om språkmestring hos utenlandsadopterte andreklassinger, kom det frem at det var få forskjeller mellom de adopterte og en norsk kontrollgruppe. Når de adopterte barna var fire år, viste de lavere skåre på språkforståelse enn de norskfødte. De samme barna viser i andre klasse noe lavere leseforståelse. Om den noe lavere språkforståelsen ved fireårsstadiet blant de adopterte alene, kan forklare den noe lavere leseforståelsen når barna går i andre klasse er ikke mulig å fastslå (Rygvoid, 2012). I samme studie konkluderes det med at adopsjonsalder ikke har noen signifikant betydning når barna er blitt så store at de går i 2. klasse. Det kan bety at tiden de er eksponert for sitt andre førstespråk har relativt sett større betydning for deres språkmestring (Rygvoid, 2012).

Dalen og Rygvoid (2006) undersøkte 77 adopterte barn fra Kina med en kontrollgruppe på tilsvarende mange ikke-adopterte norske barn. De undersøkte både dagligspråk og skolespråk, (det akademiske språket). Funnene er interessante: De fremkom ingen signifikante forskjeller mellom gruppene hverken hva skoleprestasjoner, skolespråk, hverdagsspråk eller variabler som undersøker oppførsel. Resultatene angående hyperaktivitet viser en trend mot at de adopterte har mer av denne type atferd enn de norskfødte, dog ikke signifikant. På variablene

hverdagsspråk og skolespråk viser de adopterte noe mer spredning i skåren. Adopsjonsalder spilte ikke inn på skoleprestasjoner (Dalen og Rygvold, 2006).

En stor meta-analyse foretatt av 22 studier foretatt omkring adopterte barns språkferdigheter konkluderer med at det er stor spredning i resultatene fra den forskning som er gjort på dette feltet. Likevel mener forfatteren at man kan hevde at det er større sannsynlighet for språkvansker når de sammenliknes med de ikke-adopterte (Scott, Roberts & Glennen, 2011). Samlet sett kan det likevel se ut til at forskningen på utenlandsadopterte viser at de har en god utvikling av sitt nye språk (Rygvold, 2012).

Kan internasjonalt adopterte barn regnes som to-språklige? Dette kan diskuteres. På den ene side har de et morsmål fra tiden før adopsjonen. I hvilken grad de har dette beror til dels på alder ved adopsjonstidspunktet samt en rekke andre forhold (De Geer, 1992; Dalen og Rygvold 1999; Rygvold 2012). Norsk blir dermed et slags andrespråk når de adopteres til sin nye familie. Det viser seg imidlertid at barna glemmer eller «legger bak seg» sitt morsmål når de adopteres, slik at norsk blir deres «andre førstespråk» (de Geer, 1992). Det er vanskelig for de adopterte å opprettholde sitt morsmål, det ser ut til at de blir enspråklige norske (Rygvold, 2012).

Videre kan det være grunnlag for å hevde at språk ikke bare har en kommunikasjonsfunksjon. Kanskje er det vel så viktig å knytte språk opp i mot tilknytning. Det blir viktig for barna å snakke det språket som omsorgspersonene deres snakker. Barnas førstespråk som var deres opprinnelige morsmål er ikke funksjonelt for tilknytning i forhold til de nye omsorgspersoner. Rygvold (2009) hevder at det ser ut til at adopterte barn mister sitt første språk i samme takt som de tilegner seg sitt nye språk. I tillegg til at barnets første språk ikke lenger har noen funksjon etter adopsjonstidspunktet, kan det virke inn på barna at deres språkutvikling før adopsjonen var svak, og at deres førstespråk ikke lenger brukes omkring dem i dagliglivet, og således går i «glemmeboken» (Rygvold, 2009).

Studier på hvordan det går med adopterte barn viser ulike resultater. Noen studier viser at det går riktig bra og at barna klarer seg godt, mens andre viser at barna får vansker med både språk og andre utviklingsområder på lengre sikt. Wagner, Strømqvist og Uppstad (2008) fremholder at utfordringene knyttet til de ulike studier er at utvalgene som undersøkes er for små til at de resultater man kommer frem til kan generaliseres. Likedan er metodikken ofte ulik i det materialet som finnes, noe som igjen utgjør en bias når en skal tolke resultatene og

se studiene opp mot hverandre. At det fokuseres på bestemte opprinnelsesland kan også innebære en kilde til skjevhet og bias (Wagner m.fl. 2008, Rygvold 2012).

Forskning særlig på kinesiske barn viser at barn adoptert derfra faktisk kan ha *bedre* språkferdigheter enn jevngamle ikke-adopterte (Dalen og Rygvold, 2004; Roberts, Pollock, Krakow, Price, Fulmer & Wang 2005). En studie på språkferdigheter viste at adopterte barn fra Kina som var eksponert for engelsk i to år etter ankomst, viste at 67% av de adopterte skåret gjennomsnittlig likt sine jevnaldrende ikke-adopterte, mens hele 27% skåret mer enn 1,5 standardavvik over snittet. Kun 5% av de adopterte barna skåret under gjennomsnittet av de ikke-adopterte (Roberts m. fl. 2005). Resultater som dette kan være med å støtte opp om hypotesen om at adopterte har en relativt ukomplisert innlæring av sitt nye språk (De Geer 1992, Dalen og Rygvold 2004). Det kan se ut som om de adopterte tilegner seg sitt nye språk raskt. I undersøkelsen til Dalen og Rygvold (2004) som ser på 89 adopterte barn fra Kina, kan man se den tydeligste akselerasjonen i språkutviklingen mellom 2 og 3 år og til en viss grad mellom 3 og 4. Ved 4-årsalderen ser barna ut til å mestre hverdagsspråket bra og de har på denne tiden utviklet gode kommunikasjonsferdigheter (Dalen og Rygvold, 2004). Glennen og Masters (2002) fant i sin undersøkelse av 130 barn fra Øst-Europa resultater som kan sies å støtte funnene til Dalen og Rygvold (2004). Deres funn viste at barn med lav adopsjonsalder langt på vei hadde lært seg det nye språkets rammer og normer ved 36-40 måneders alder.

Scott (2009) har foretatt en systematisk litteratur-analyse av 16 studier gjort angående språkferdigheter hos internasjonalt adopterte barn. Scott hadde hovedfokus på hvordan barnas språkferdigheter var omkring skolestart. I tre av studiene viste resultatet at de adopterte hadde språkvansker, ni studier viste gode språkferdigheter mens fire av studiene viste et blandet resultat (Scott, 2009). Dette kan indikere at det i all hovedsak går bra med de adoptertes språkferdigheter men at en viss variabilitet naturlig nok eksisterer, på lik linje med ikke-adopterte barn. Språkvansker er utbredt i en viss grad blant alle barn, von Tetzchner (2013) fremholder at studier viser at mellom 6-12% av alle barn har en eller annen form for språkvanske, og det vil da være naturlig at en del av de adopterte barna også har slike vansker, og at dette er vansker som kanskje hadde manifestert seg uansett om barnet hadde blitt adoptert eller ei. Dette må man ta hensyn til når man analyserer forskning omkring språkvansker hos adopterte barn.



### **3.1.8 Språkvansker**

Det er stor variasjon i barns språkutvikling, variasjoner man kan si er innenfor normalen. For noen vil avviket være så markant at vi sier barnet har språkvansker. Man antar at ca. 5-7% av alle barn har det en kaller spesifikke språkvansker (Leonard, 1998, Bishop, 1997). Dette er barn som har språket som sin hovedvanske uten at årsaken til vanskene er kjent (Ottem, 2009). Andre studier presenterer andre tall for forekomsten av språkvansker. Von Tetzchner (2013) refererer til studier som viser at 6-12% av alle barn har en eller annen forsinkelse eller avvik som regnes som en vanske, og han hevder samtidig at forekomsten blant gutter er 2-3 ganger høyere enn hos jenter. Det å ha vansker med språket kan påvirke læreforutsetningene og hvordan barnet trives på skolen. Dersom barnets vansker er av en slik karakter at de favner om alle sider ved barnets språk, sier vi at de har en forsinket språkutvikling, en vanske som er av utviklingsmessig karakter. Dersom barnet for øvrig viser fin utvikling på de øvrige utviklingsområder, sier vi at barnet har spesifikke språkvansker (von Tetzchner, 2013).

### **3.1.9 Vansker med forståelse, impressiv språkvanske**

Når vi snakker om impressive språkvansker mener vi vansker med selve forståelsen. Det kan være at barnet ikke får med seg det som blir fortalt i undervisningen eller felles beskjeder som blir gitt. Man regner vansker knyttet til forståelse som mer alvorlig enn vansker eksempelvis knyttet til uttale eller ordforråd (von Tetzchner, 2013). Det kan være vanskelig å diagnostisere impressive språkvansker, barn som strever med dette oppfattes ofte som uoppmerksomme og forvirret – ikke fordi de ikke følger med – men fordi de faktisk ikke klarer å motta det meningsbærende element av språket. En har ikke funnet en enkelt forklaring på slike impressive språkvansker, men det synes å herske enighet om at det kan ha sammenheng med begrenset kapasitet i arbeidshukommelsen, samt det å finne og aktivere ord barnet har hørt før (Marton, 2008). Vansker med å forstå språket kan bli forverret når barnet mottar mange instruksjoner på rad og språket er komplekst og abstrakt (Bruce og Thernlund, 2008).

### **3.1.10 Vansker med å formidle, ekspressiv språkvanske**

Motsatt av det å ha vansker med å forstå, er vansker med å gjøre seg forstått. Det kaller vi for ekspressive språkvansker. Dette regnes ikke for like alvorlig som impressive vansker. De vanligste formene for ekspressive språkvansker er fonologiske vansker og artikulasjonsvansker. Det som skiller disse er at fonologiske vansker er knyttet til vansker

med å forstå lydsystemet i språket, en vanske som regnes for å være kognitivt betinget (Kristoffersen, Simonsen og Sveen, red., 2008). Artikulasjonsvansker derimot, har neppe en kognitiv forklaring, men heller kun et uttaleproblem som kan trenes mer konkret enn en fonologisk vanske kan. Når det gjelder årsaker til fonologiske vansker kan det i likhet med impressive språkvansker se ut til å ha med korttidsminnet å gjøre. Den nedsatte evnen til å prosessere lydene kan henge sammen med dette nedsatte arbeidsminnet. Barn med språkvansker har ofte svært dårlig korttidsminne (Kristoffersen, m.fl., red., 2008).

## **3.2 Problematferd**

Gresham og Elliott definerer problematferd slik: Problematferd er atferd eller oppførsel som forstyrrer tilegnelsen av eller gjennomføringen av sosialt passende oppførsel. Videre deler de problematferd inn i underskalaene eksternalisert, internalisert og hyperaktiv atferd (Gresham og Elliott, 1990). Disse underskalaene vil bli redegjort for enkeltvis i neste avsnitt. Atferden er resultat av samspillet mellom kjennetegn ved individet og faktorer fra miljøet vi er en del av (Ogden, 2015). All atferd er et uttrykk for ønske om mestring. Vår atferd er et uttrykk for å mestre de arenaer vi deltar på gjennom livet, i barnehage og skole, på arbeidsplassen og hjemme med familie og venner. Begrepet atferd kan defineres som et uttrykk for en sosialt konstruert virkelighet som har sin basis i følelser, tanker og opplevelser i relasjon til noen eller noe. Slik sett er atferd en relasjonell størrelse, den sees i forhold til andre mennesker eller omgivelser. Atferd kan ikke forstås uten å ta den inn i en relasjonell kontekst (Nielsen, 2004).

Det er grunn til å tro at adoptivbarn kan utvikle problematferd på grunn av sin spesielle bakgrunn. I oppgaven vil jeg konsentrere meg om problematferd kategorisert slik Gresham og Elliott (1990) gjør, og slik det er undersøkt empirisk via spørreskjemaet.

### **3.2.1 Eksternalisert problematferd.**

Den eksternaliserte atferden er atferd som rettes mot andre barn eller voksne i miljøet rundt barnet. Denne type aktiviteter kommer gjerne til uttrykk i mindre strukturerte aktiviteter som frilek, friminutt eller når barnet selv kan velge aktivitet. Høyrøstede elever som trekker opp andre, barn som er grove i munnen som kommer lett i konflikt med andre barn eller som plager andre, kan vær eksempler på problematferd (Ogden, 2015). Gresham og Elliot (1990)

fokuserer på følgende i skalaen for eksternalisert atferd: Om eleven slåss med andre, om han er truende eller om han krangler. De trekker også inn forhold som omhandler om eleven svarer tilbake når han blir irettesatt. Om han blir lett sint og får sinneutbrudd er også sentralt. Alle disse forhold kartlegges i spørreskjemaet som det redegjøres for senere i oppgaven. Om slik atferd bruker man altså uttrykket eksternalisert atferd i motsetning til internalisert atferd (Ogden, 2015). Thomas Nordahl (Nordahl og Manger, 2005), mener alle som beskjeftiger seg med problematferd må forholde seg til fire perspektiver. For det første må man se på individrelaterte faktorer for å se etter årsaker, dernest betrakte atferden formålsrelatert som henviser til formålet med atferden. Videre må en ta for seg det skolekontekstuelle som ser på sammenhenger i skolen. Sist, men ikke minst, må en se på eventuelle samfunnsmessige forklaringer. Dette kan en relatere til uttrykkene individorientert og systemorientert tenkning hvor en ser på forholdet med barnet især og det system det er en del av i sin hverdag. I tillegg til å se atferd fra ulike perspektiver kan en kategorisere atferden i tre ulike typer atferd. Ogden (2015) opererer med de tre hovedkategoriene undervisningshemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer. Vi skal ikke gå nærmere inn på de ulike kategoriene.

### **3.2.2 Internalisert problematferd**

Når barn og unges vansker får karakter av å være internaliserte, kan man si at de har både en emosjonell og en sosial komponent (Ogden, 2015). De fleste barn og unge kan tidvis være triste, sjenerte eller engstelige uten at det hemmer dem i det daglige. Men når dette blir hemmende for dem i det daglige livet og i skolesammenheng, kan det ha langsiktige negative konsekvenser både i forhold til livsutfoldelse og læring. Den internaliserte problematferden kan i verste fall manifestere seg i depresjon, angst, psykososial tilbaketrekking og stressreaksjoner (Ogden, 2015). Det at vanskene har en emosjonell side omhandler barnets følelser og tanker isolert sett, den sosiale komponenten omhandler barnets plass rent sosialt, og hvilke implikasjoner den emosjonelle komponenten påvirker dette. I forhold til internalisert problematferd fokuserer Gresham og Elliott (1990) på om eleven virker trist og deprimert, om han er ensom eller ser ut til å mangle selvtillit. Videre har de i sin skala for denne typen problematferd fokus på hvorvidt eleven er engstelig for å være med i grupper med andre elever, og om de blitt lett forlegne eller flaue. Gresham og Elliott sine fokusområder for internalisert problematferd ser ut til å være i overensstemmelse med Ogdens forståelse av begrepet. I en hverdag kan det være vanskelig å skille mellom det som kan

betegnes som normale svingninger i humør, diffuse tegn på emosjonelle plager og klare spesifikke symptomer på angst (Ogden, 2015). Utfordringen vil alltid ligge i å fange opp grensene mellom normalitet og psykopatologi, hva er noe «vi må regne med», og hva er sykdom og unormalt store vansker som vil kreve intervensjon. Internalisert eller innagerende atferd som Lund (2012) kaller det, er relativt vanlig forekommende blant barn og unge. Resultater fra internasjonal forskning spriker fra 4% til 20% prevalens for barn fra 4-18 år. Hvordan man definerer atferden til å være unormal vil naturlig nok ligge til grunn for ulike tall på dette. Likevel er det enighet om at en slik sosial tilbaketrukket atferd og «de stille barna» kan være et atferdsproblem i barnehage og skole uten at barna nødvendigvis blir diagnostisert (Lund, 2012). Dersom sosial tilbaketrukket atferd får utvikle seg kan det resultere i sosial isolasjon og sosial angst og i verste fall selvforakt og depresjon (Lund, 2012). Atferd av denne typen forstyrrer vanligvis ikke undervisningen eller de andre elevene men kan bidra til å redusere elevens egen læring.

### **3.2.3 Hyperaktivitet**

Når man omtaler begrepet hyperaktivitet er det viktig å være bevisst hva man egentlig prater om. Det handler om en atferd preget av rastløshet og høyt tempo, gjerne kombinert med at det er et hyppig skifte av aktivitet. Mange barn er overaktive uten at en kan kalle dem hyperaktive. I Norge brukes det europeiske klassifikasjonssystemet ICD-10, da kalles tilstanden hyperkinestetisk forstyrrelse. Betegnelsen ADHD brukes også mye, den kommer fra det amerikanske DSM-IV manualen, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2000). ADHD står for Attention Deficit / Hyperactivity Disorder. ICD-10 kriteriene er strengere, de forutsetter at vanskene med oppmerksomhetssvikt, impulsivitet og hyperaktivitet skal forekomme i mer enn en aktivitet (Ogden, 2015)

Hyperaktivitet er som sagt en hyperkinestetisk forstyrrelse i hjernen som innebærer en atferd som kjennetegnes av typisk manglende utholdenhet i prosesser som krever tankemessig engasjement. Gresham og Elliott (1990) fremholder impulsivitet, rastløshet, urolighet samt graden av avledbarhet som sentrale trekk ved hyperaktivitet. I hvilken grad barna er i stand til å lytte til hva andre sier kan også være en faktor å ta hensyn til. Om barna er forstyrrende, bryter inn i andres samtaler kan også være indikatorer på hyperaktivitet. Barn med hyperaktivitet fremviser ofte konsentrasjonsvansker og kan fremstå uorganisert, dårlig

regulert og overdrevne. Barn med hyperkinestetiske vansker har ofte vanskelig for å sitte stille over tid, de trommer ofte med fingrene eller sjenerer andre med lyder og/eller bevegelser. Turtaking og det å vente på noe i kø kan være utfordrende for disse barna. Barn med denne type forstyrrelser er oftere utsatt for ulykker og skader enn normalt. De kommer også lettere i konflikt med andre, og nedsatt impulsregulering kan medføre at de sier ting uten å tenke seg om. Det kan få uheldige sosiale konsekvenser (Ogden, 2015). I tillegg til det som hittil er nevnt, og som kan kalles primærvansker, ser en ofte motoriske vansker, persepsjonsvansker samt språkvansker (Dalen og Rygvold, 1999). Andre vanlige tilleggsvansker er lære- og emosjonelle problemer samt alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2015). Tilstanden er hyppigere hos gutter enn jenter, tall fra Norge viser at om lag 1,9 % av undersøkte 4-åringer i Trondheim tilfredsstiller diagnosekriteriene til ADHD.

### **3.2.4 Hyperaktivitet hos adopterte.**

Mange undersøkelser gjort omkring adopterte barn har vist at hyperaktivitet er et symptom som ofte opptrer blant denne gruppen (Dalen og Sætersdal 1992, Dalen og Rygvold 1999, Roy, Rutter & Pickles 1999, Kvifte-Andresen 1992). Hyperaktivitet er ofte knyttet til mors helse under svangerskapet, mulig rusmisbruk hos mor og infeksjoner. Dette er igjen knyttet til prenatale nevropsykologiske skader eller dysfunksjon. I verste fall kan dette medføre varige vansker for barnet (Mc Guinness & Pallansch, 2000). En stor metaanalyse (Bimmel, Juffer, van Ijzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 2003) som totalt inkluderer 2317 adopterte barn viser en høyere forekomst av eksternalisert atferd. Man kan hevde at hyperaktivitet er en type av slik atferd. Barna i denne meta-analysen hadde ikke sin opprinnelse i Russland eller Øst-Europa for øvrig. WHO estimerer alkoholmisbruk til kun å utgjøre halvparten i andre deler av verden av hva man har sett i det tidligere Sovjetunionen, hvor hele 41% av mødrene har misbrukt alkohol under svangerskapet (Mc Guinness & Pallansch, 2000). (En må også ta i betraktning at en viss underrapportering kan ha funnet sted, da dette er et tema som kan være knyttet til skam og skyld). Dette kan være med å forklare at barna fra tidligere Sovjetunionen ofte viser større grad av atferdsvansker enn barn eksempelvis fra Sør-Korea og Kina.

Som de mest tydelige risikofaktorer for senere atferdsvansker hos adoptivbarn fremhever Mc Guinness følgende forhold: Den sterkeste negative prediktoren for senere atferdsvansker er lav fødselsvekt. Dette er assosiert med både atferdsvansker og senere psykiske problemer. Videre hevdes det at jo eldre barnet er når det plasseres i institusjon og jo lengre oppholdet

blir, jo større er sannsynligheten for å utvikle atferds- og psykiske vansker senere (Mc Guinness & Pallansch, 2000). Senere studier gjort på barn fra Kina viser at det ikke er mer signifikant hyperaktiv atferd blant de adopterte (Dalen og Rygvold, 2006). Dette er noe motstridende til tidligere studier, særlig i forhold til studier gjort på barn fra det tidligere Sovjetunionen, Øst-Europa og til dels Afrika og Sør-Amerika.

I en meta-analyse som inkluderte 25281 adopterte barn sammenliknet med 80260 ikke-adopterte, fremviste de adopterte mer eksternalisert atferd som aggresjon, internalisert atferd som depresjon, samt for problematferd totalt (Juffer & van Ijzendoorn, 2012).

Dalens undersøkelse omkring adopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier (Dalen, 2013), fant at de adopterte barna ikke viste mer fysisk utfordrende atferd hverken ved 36 eller 48 måneders alder, enn de norskfødte barna. Det er verdt å ta med at samme studie også undersøkte barnas psykiske helse målt med CBCL (Child Behavior Check List), (Achenbach, 1991). Dette verktøyet ser på skalaer som angst/depresjon, somatiske plager, tilbaketrekning, oppmerksomhet og aggresjon. Man måler også eksternalisert og internalisert atferd.

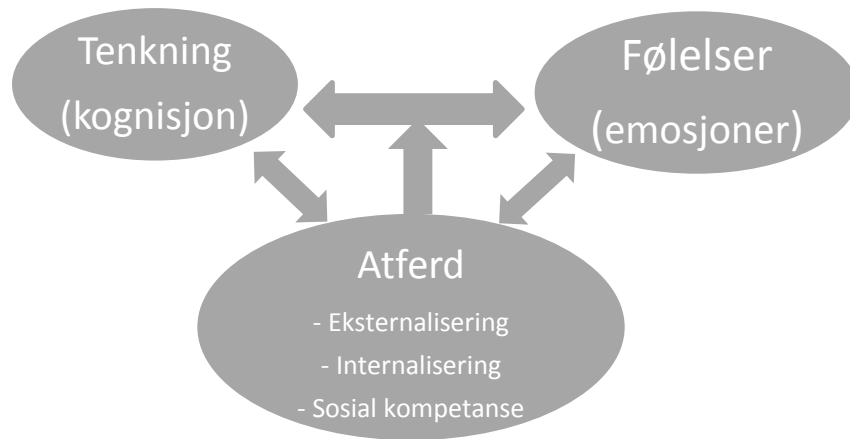
Resultatene viste at det er små – men signifikante - forskjeller på eksternalisert atferd, hvor de adopterte viser noe høyere slik atferd enn de norskfødte barna (Dalen, 2013).

### **3.2.5 Problematferd – en oppsummering**

Å skulle oppsummere problematferd – enten det er eksternalisert eller internalisert atferd – er utfordrende i en oppgave som dette hvor kapasitets- og plasshensyn ofte får forrang for de dype resonnementer. Problematferd kan ha mange årsaker og kan sees i mange perspektiv.

Ogden (2015) skisserer tre hypoteser som kan danne grunnlag for forklaring av årsaker. Den ene – kalt *Den skolefaglige årsakshypotesen*, henviser til at elever som mislykkes bebreider seg selv og utvikler negative følelser og tanker om seg selv om sine evner til skoleprestasjoner. Dette kan særlig være tilfelle for dem som til tross for iherdig innsats ikke lykkes på skolen. Videre skisserer Ogden (2015) den *Emosjonelle årsakshypotesen*. I følge den vil negative følelser redusere oppmerksomhet og motivasjon gjennom å forsterke negative vurderinger av hendelser, igangsette negativ skolefaglig selvoppfatning og redusere oppmerksomheten omkring skole og læring.

Ogden (2015) oppsummerer på et overordnet nivå atferdsproblemer i følgende figur, basert i *Gjensidighetshypotesen*:



Figur 2. Sammenhengen mellom følelser, tanker og atferd. Gjensidighetshypotesen.

Figuren viser sammenhengen mellom hva vi tenker (kognisjon), hva vi føler (emosjoner) og hvordan dette manifesterer seg i vår atferd. Figuren er en fremstilling av det Ogden (2015) kaller *Gjensidighetshypotesen*. Den hevder at skolefaglig vansker kan påvirke følelser negativt og motsatt ved at negative følelser kan påvirke skoleprestasjonene i negativ retning. Likedan kan motgang på skolen medføre at barnet klandrer seg selv, noe som igjen kan føre til negative følelser og videre negativ atferd. Hvilken sosial kompetanse barnet besitter vil også kunne spille en vesentlig rolle i hvordan motgang takles og hvordan en klarer seg på skolen både faglig og sosialt. Sosial kompetanse vil bli omtalt nærmere i et eget kapittel.

### 3.3 Sosiale ferdigheter i skolen / sosial kompetanse

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for begrepene sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Jeg tar utgangspunkt Ogdens teorier omkring dette (Ogden, 2015), sammen med Gresham og Elliot sitt system for å klassifisere sosiale ferdigheter (Gresham og Elliott, 1990).

Mennesker er født som sosiale skapninger, vi er flokkdyr som i all hovedsak liker å være sammen med hverandre. I det moderne samfunn og på moderne arbeidsplasser øker kravene til å skulle fungere i stadig mer krevende og skiftende omgivelser. Dette gjelder ikke bare for

voksne i arbeidslivet, men også for barn i skolen. Samfunnet er mer komplekst enn tidligere og de mange sosiale situasjoner vi må operere innenfor setter store krav til oss rent sosialt.

### 3.3.1 Hva innebærer sosial kompetanse?

Betydningen av sosiale ferdigheter i barnehagen starter tidlig i et barns liv. Kari Lamer (2001) er opptatt av at man går systematisk frem for å benytte og analysere leken i barnehagen for å fremme barns sosiale kompetanse.

Når man skal vurdere sosiale ferdigheter i skolen er det nødvendig å gå nærmere inn på begrepet sosial kompetanse. Dette er et begrep som stadig har fått mer oppmerksomhet. Samfunnet generelt er mer opptatt av mellommenneskelige relasjoner. Omtale av sosial kompetanse er kanskje ofte mest benyttet når vi snakker om personer som har lite av dette. Hvor ofte har vi ikke hørt uttrykket: «Han mangler jo helt sosiale antenner!». Ogden (2015) omtaler hva vi forstår med begrepet sosial kompetanse:

*«...det dreier seg om kunnskap, ferdigheter eller holdninger som brukes når noen snakker med, blir kjent med eller samhandler med andre. Det handler med andre ord om samspillet mellom hva en tenker, føler og handler i sosiale situasjoner».*

(Ogden, 2015 s. 225).

Det er mange måter å definere sosial kompetanse på, uten at det har resultert i en felles akseptert definisjon. I denne oppgaven vil det bli referert til Ogdens definisjon (Ogden, 2015), av begrepet som ordrett defineres slik:

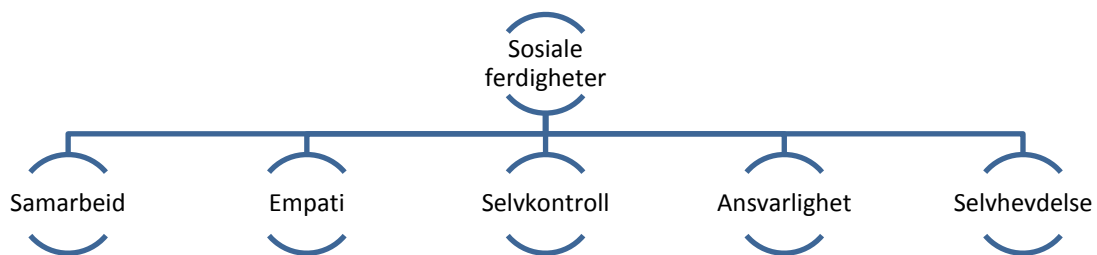
*«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap».*

(Ogden, 2015 s.228).



### 3.3.2 Gresham og Elliott`s sosiale ferdighetsdimensjoner

Gresham og Elliott (1990) går steget videre og deler sosial kompetanse opp i fem ferdighetsdimensjoner; samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. I denne oppgaven vil Gresham og Elliott sin teori omkring sosial kompetanse (social skills), være en sentral basis for den empiri som oppgaven presenterer senere innenfor kartlegging av barnas sosiale kompetanse.



Figur 3. Ferdighetsdimensjoner i Social Skills Rating System ,SSRS, (Gresham og Elliott, 1990).

Gresham og Elliott har en normativ tilnærming til den ferdighetsmodell de skisserer. Med det menes at ferdigheter i sosialt samspill er normativt og kulturelt betinget. Det som ansees normativt akseptert i en kultur behøver ikke være det i en annen. Denne tilnærmingen knyttes til sosial aksept av handlinger og initiativ. Hvorvidt de handlinger som utføres er akseptert rent kulturelt vil være med å definere ferdighetsnivået rent sosialt. En slik balanse eller avveining mellom initiativ og tilpasning til omgivelsene kan derigjennom brukes til å avgjøre om et barn har den nødvendige sosiale kompetanse. I denne oppgaven omtales sosiale ferdigheter og sosial kompetanse som det samme. Gresham og Elliott (1990) sine ferdighetsdimensjoner vil kort bli omtalt enkeltvis.

### 3.3.3 Samarbeid

Samarbeid omfatter å dele med andre, hjelpe til når andre behøver hjelp og å følge de beskjeder og regler som finnes. Samarbeid mellom barn på skolen kalles horisontalt samarbeid mens samarbeid mellom barn og voksne er mer asymmetrisk og kjennetegnes mer av å følge ordre og beskjeder. I lek og skolearbeid handler det også om å kunne arbeide selvstendig uten å la seg forstyrre, mestre overgangssituasjoner og for øvrig innfri

forventningene til elevrollen. Ikke minst kommer samarbeidsevne frem når prosjekter og arbeid som krever samordning mellom elever er påkrevet (Gresham og Elliott, 1990).

### **3.3.4 Empati**

Empati er å vise respekt for andres synspunkter og følelser. Empati har en emosjonell og en kognitiv del. Sistnevnte handler om å kunne ta andres perspektiv og synspunkt rent rasjonelt. Den emosjonelle komponenten består i at vi kan sette oss inn i hvorledes andre føler det og har det. Rett og slett å forstå andre emosjonelle tilstand. Empati spiller en viktig rolle i all mellommenneskelig kontakt og er en forutsetning for at samfunn skal kunne fungere (Gresham og Elliott, 1990).

### **3.3.5 Selvkontroll**

Dette handler om å bringe sine følelser under intellektuell kontroll. Å ha kontroll over når hvilke følelser skal uttrykkes er avhengig av god selvkontroll. Denne ferdigheten kommer til sin rett særlig i situasjoner hvor en må forholde seg til uenighet, konflikter og motgang. Selvkontroll regulerer forholdet mellom følelser og atferd, derigjennom handler selvkontroll i stor grad også om impuls kontroll. I den forbindelse handler det oftest om å kunne utsette behovstilfredstillelse, som å vente på tur i en kø. Mange barn med problematferd kan synes å ha vansker med denne ferdigheten.

*«Lærernes vurderinger av elever med utagerende klasseromsatferd viser at de har et generelt lavt sosialt ferdighetsnivå, men at de særlig synes å mangle ferdigheter i selvkontroll»*

(Ogden, 2015 s. 247).

### **3.3.6 Ansvarlighet**

Dette dreier seg generelt om å overholde de regler og normer for atferd som samfunnet, hjemmet og skolen har definert for atferd. Det handler om å vise respekt for arbeid, personer og eiendom. (Gresham og Elliott, 1990). Ansvarlighet fordrer tillit. Skal barn utvikle ansvarlighet må de føle at de voksne rundt dem stoler på dem og lar dem få et visst spillerom i livet, slik som å få organisere aktiviteter og handlinger selv til en viss grad. En kan si at

dimensjonen ansvarlighet har en del overlappende faktorer med dimensjonen selvregulering som uttrykk for integrert kontroll av oppmerksomhet, følelser og atferd (Ogden, 2015).

### **3.3.7 Selvhevdelse**

Denne dimensjonen er knyttet til evnen til å få frem sine meninger og sine behov. Barn forsøker å formidle til mennesker omkring dem at de ønsker oppmerksomhet, forståelse eller respekt. Ferdigheten selvhevdelse kan også behøves når noen føler seg og sin integritet eller eiendom krenket, da behøves det å si fra og hevde sin rett og kreve beskyttelse. Det kan handle om å agere slik at ens rettigheter sikres, avslå andres forslag dersom de er for krevende eller urimelige, uttrykke ønsker og generelt uttrykke sine følelser. For både barn og voksne handler selvhevdelse også mye om å ha en sunn balansegang mellom selvhevdelse og dominering. Dersom selvhevdelsen går for langt kan andre barn oppleve det som dominering og trekke seg unna dersom de føler seg dominert eller provosert. Gresham og Elliott (1990) trekker frem samtaleferdigheter og deltakerferdigheter som viktige elementer innen selvhevdelse.

### **3.3.8 Adopterte barns sosiale ferdigheter**

Forskning på adopterte barns sosiale ferdigheter har i noen tilfeller vist at de kommer noe svakere ut enn sine ikke-adopterte venner (Palacios & Brodzinsky, 2005). I sistnevnte studie fant at de adopterte barna hadde en økt risiko for å utvikle sosiale vansker og mistilpasning i forhold til de ikke-adopterte. Dalen og Rygvold (1999) oppsummerer sine funn fra deres store skoleundersøkelse omkring adopterte barns sosiale kompetanse slik:

*«De adopterte elevenes sosiale kompetanse i skolesituasjonen slik vi har definert den i vårt prosjekt, vurderes som dårligere enn de norskfødtes. Særlig gjelder det evne til samarbeid som her omfatter evne til å følge skolen og lærerens beskjeder, regler og normer»*

Dalen og Rygvold (1999) s. 69.

Man så i ovennevnte studie også utslag på hyperaktivitet i form av at de adopterte hadde noe mer av dette enn de norskfødte.

De adopterte barna i denne masteroppgavens utvalg var som tidligere nevnt, del av Dalens undersøkelse som så på adopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier (Dalen, 2013). Der

fant man at det var en forskjell på barnas sosiale ferdigheter i form av lek og prososial atferd - både ved ankomst, 24 og 36 måneders alder. Også på eksternalisert atferd skåret de adopterte barna noe lavere enn kontrollgruppen av norskfødte. Barnas utvikling innenfor sosiale ferdigheter viste god fremgang ettersom barna ble eldre, og ulikhetene mellom gruppene ble mindre tydelige ved 48 måneders alder (Dalen, 2013).

### **3.4 Funksjonsnivå i skolen hos adopterte**

Tidligere forskning på skoleferdigheter hos utenlandsadopterte barn har vist varierende resultater. I hovedsak har bildet vært at utenlandsadopterte barn gjør det dårligere på skolen enn norskfødte (Dalen 1995, 2001, Dalen og Rygvold 1999; Kvifte-Andresen 1992; van Ijzendoorn Juffer & Klein Poelhuis 2005). Denne forskningen har dokumentert lavere skoleprestasjoner blant internasjonalt adopterte barn. Nå skal det sies at det ikke er helt uproblematisk å sammenlikne slik forskning, da barnas bakgrunn samt metodiske ulikheter i hvordan man måler skoleprestasjoner kan gi betydelig bias. Likevel kan vi hevde at de adopterte kommer svakere ut enn kontrollgruppene i mye av forskningen. Det finnes unntak, og i Dalen og Rygvolds store skoleundersøkelse (Dalen og Rygvold, 1999), hvor en kartla skolefungering på bred basis - ikke ulikt slik det er gjort i denne oppgaven – fremkom flere områder hvor de adopterte ikke presterte svakere enn de norskfødte. Dette var innen lese- og skriveferdigheter, dagligspråklige ferdigheter samt for områdene selvhevdelse og ekstrovert atferd. Et viktig funn som går igjen i mye av forskningen på skoleferdigheter, er at det er til dels mye større spredning i skåren til de adopterte barna.

Gjennom forskning på 2000-tallet fremkom det ganske tydelige resultater som dokumenterte at kognitiv kompetanse (IQ), språkferdigheter og skoleprestasjoner er tett sammenvevd (Dalen, 2012). Resultatene fra to viktige studier (Stams m. fl. 2000; Rutter, Beckett, Castle, Colvert, Kreppner, Metha & Sonunga-Barke, 2009) konkluderer med at det er to sentrale variabler som påvirker adopterte barns kognitive nivå målt ved IQ, og det er alder ved adopsjon og opprinnelsesland. Jo høyere alder ved adopsjon, jo lavere IQ viser barna ved tester. Adoptivbarna i denne undersøkelsen har så vidt liten spredning i adopsjonsalder at vi ikke finner det interessant å se nærmere på denne variabelen i våre analyser. Vi har ikke informasjon om kognitivt nivå målt ved IQ, det vil vi heller ikke se på videre. Andre studier har vist at alder ved adopsjon ikke påvirker skoleprestasjoner (Dalen, 2001, Kvifte-Andresen, 1992).

I en meta-analyse som har sett på institusjonaliserte – ikke-adopterte - barns kognitive funksjon – målt ved IQ – har man funnet at barna på institusjon skårer i gjennomsnitt 84 poeng på IQ, som klart innebærer en forsinkelse sammenliknet med normalen som regnes som 100. Forskjellene er statistisk signifikant (Juffer & van Ijzendoorn, 2012). Så det kan se ut som at institusjonsopphold i seg selv er en negativ faktor hva IQ-utvikling angår.

I en annen metaanalyse hvor man sammenliknet IQ blant adopterte med ikke-adopterte, fant man ikke signifikant forskjeller mellom gruppene (Van Ijzendoorn m.fl., 2005). Samme meta-analyse så også på skoleprestasjoner, og på dette området fant man små – men signifikante – forsinkelser sammenliknet med ikke-adopterte. Van Ijzendoorn m. fl. (2005) fant i tillegg i denne meta-analyse at internasjonalt adopterte barn hadde dobbelt så stor risiko for å bli henvist til utredning for spesialundervisning, i forhold til ikke-adopterte. Dette kan indikere at de adopterte viser større vansker i forbindelse med skolearbeid generelt enn ikke-adopterte. Dette vil bli diskutert i oppgavens drøftingsdel.

Det finnes dessuten forskning som faktisk viser at adoptivbarn- og unge gjør det bedre i skole- og studiesammenheng enn det deres kognitive forutsetninger skulle tilsi (Vinnerljung, Lindblad, Rasmussen og Dalen, 2010; Dalen, Lindblad, Odenstad, Rasmussen, Vinnerljung og Hjern, 2008).

Dalen og Rygvold, (2006) undersøkte 77 barn fra Kina, hvorav 75 jenter. Utvalget ble sammenliknet med en gruppe ikke-adopterte norske jenter. Formålet med studien var å undersøke skolefunksjon samt andre delområder, som språkferdigheter, oppførsel på skolen, problematferd og hyperaktivitet. Studien dokumenter ingen signifikante forskjeller mellom gruppene på noen av disse variablene. Men man fant en større spredning blant de adopterte barna, særlig innenfor variablene hverdagsspråk, akademisk språk og hyperaktiv oppførsel. I studien påpekes det at disse resultatene ikke var helt som forventet, de likner mer på resultater man har sett for barn fra Sør-Korea. Forbedret kvalitet på omsorgen i institusjon nevnes som mulig forklaring til de gode resultatene. At de kinesiske barna ble adopterte før to-års alder, og således ikke har vært alt for lenge på institusjon, kan også spille inn i en positiv retning med henblikk på barnas kognitive funksjon og derigjennom funksjon på skolen senere (Dalen og Rygvold, 2006).

## 4 Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for hvilken forskningsmetode som er benyttet i masterprosjektet. Forskningsmetode kan defineres som den fremgangsmåte en velger å benytte for å belyse de problemstillinger og forskerspørsmål som er valgt (Jacobsen, 2005). Jeg vil gjøre rede for selve forskningsopplegget. Deri ligger hvilket utvalg som er benyttet, hvordan utvalget er bestemt og hvilke måleinstrumenter som er brukt for å samle inn data. Deretter vil det bli redegjort for hvilke metoder som er brukt for å analysere de data som er samlet inn. Ettersom masteroppgaven er del av et longitudinelt forskningsprosjekt så er en del av de metodiske forutsetninger allerede gitt. Prosjektet som oppgaven er knyttet opp mot et kvantitativt forskningsopplegg og dette gir en rekke føringer for mitt prosjekt. Man vil kort redegjøre for hva som kjennetegner et longitudinelt forskningsprosjekt. Begrepene validitet og reliabilitet vil deretter bli forklart generelt. Det vil også bli belyst i hvilken grad undersøkelsen møter kravene til validitet og reliabilitet. Til slutt vil man belyse etiske aspekter som er særlig aktuelle for denne undersøkelsen.

### 4.1 Forskningsmetode / design

Forskning innebærer at forskeren er i en interaksjon med de fenomener han undersøker (Kvernbekk, 2002). De metoder en velger for å belyse fenomenet kan kalles forskningsmetode. Data må samles inn og analyseres ved hjelp av en systematisk tilnærming. I den systematiske tilnærmingen vil en forsøke å minimere kilder til feil, slik at den virkelighet vi beskriver blir mest mulig korrekt. På dette grunnlag kan vi si at man innenfor sosial vitenskap ikke kan operere med absolutt sannhet. Vi kan skaffe ny kunnskap som med høy sannsynlighet er sikker, men vi kan aldri konkludere med at våre funn er den eneste rette sannhet omkring fenomenet vi undersøker (Kvernbekk, 2002). En kan si at forskning er en søken etter ny innsikt og en etterprøving av det som til enhver tid fremstår som anerkjent og etablert sannhet på et fagområde (Befring, 2010). Ved å være bevisst gjennom valg av metode kan vi bidra til å sikre best mulig holdbarhet i de data vi får frem (Kleven, 2011).

Denne oppgaven har en kvantitativ tilnærming til den problemstilling som søkes belyst. Hovedproblemstillingen er ”Hvilke forskjeller og likheter er det mellom utenlandsadopterte og norskfødte barns fungering på skolen?”. Jeg vil benytte deskriptiv statistikk. Det kan defineres som metoder og prinsipper for å bearbeide, presentere og tolke kvantitative data

(Befring, 2010). Ved å bruke deskriptiv statistikk er hensikten å presentere de fenomener vi undersøker akkurat slik de fremkommer, uten at vi manipulerer dem på noe vis (de Vaus, 2014; Gall, Gall & Borg, 2007). Resultatene vil bli analysert ved hjelp av dataprogrammet SPSS, (Statistical Package for Social Science). Jeg vil gjøre statistiske analyser av de data som er innsamlet gjennom spørreskjemaene. Resultatene vil bli fremstilt i tabeller og figurer og senere drøfte og analysere resultatene. En kan karakterisere oppgaven og det prosjekt den går ut i fra som forskning som er ikke-eksperimentell. Med det forstås at vi ikke gjør noen intervensjon for å se på effekt av intervensjonen i etterkant (Kleven, 2002a). Å gjennomføre en undersøkelse med et ikke-eksperimentelt design kan medføre at den indre validitet blir noe begrenset. Årsaken til det er at en ikke kan hevde hva som eventuelt er årsak til de funn en finner. Vi har ikke den nødvendige kontroll over variablene. Man arbeider ikke med en årsak – virkning tilnærming. Derfor blir det vanskelig å trekke konklusjoner om eventuell kausalitet i forhold til de resultater en finner (Kleven, 2002b).

## 4.2 Utvalg

Når vi ønsker å undersøke et fenomen er det ikke alltid hensiktsmessig eller mulig å undersøke en hel populasjon. Vi velger å gjøre et utvalg av populasjonen som vi tror er mest mulig representativt for populasjonen. Befring (2010) kaller denne prosessen å skape utvalget slik at det fremstår som en populasjon i miniatyr. I denne oppgaven er datagrunnlaget i sin helhet hentet fra prosjektet «Internasjonalt adopterte barn på skolen», som er et oppfølgingsprosjekt av studien ”Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling”, som er ledet av professor Monica Dalen ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Barna er rekruttert gjennom Bufetat som formidlet den første kontakt med familier som hadde adoptert barn fra utlandet i 2007 og 2008. 177 familier ble forespurt om å delta. Totalt ble 119 adoptivbarn inkludert i prosjektet. En familie trakk seg senere fra prosjektet, og tre andre familier ønsket ikke at skole og lærere skulle kontaktes. Derfor inngår totalt 115 familier i skoleundersøkelsen. Dette tilsvarer en svarprosent på 66,7%. Det er en svarprosent som er akseptabel i forskningsmessig sammenheng (Kvifte-Andresen 1992; Rosnati, Monterossi og Barni 2008). På det tidspunkt da denne undersøkelsen fant sted, hadde 95 adopterte barn fullført første klasse. I alt 77 lærere besvarte det tilsendte spørreskjemaet, noe som gir en svarprosent på 81. Det må betegnes som en høy svarprosent. Det ble rekruttert 72 norskfødte barn som kontrollgruppe fra klassene til de adopterte barna, og det ble fylt ut samme

spørreskjema for de barna. Resultatene fra spørreskjemaet vil bli grundig belyst i oppgavens del om datainnsamling. Vi har ikke alle skalaer besvart for alle barna. Det kan ha med at noen skalaer er fylt ut mangelfullt eller uteglemt i en travel hverdag for lærerne.

Barna ble i den longitudinelle studien fulgt opp fra de kom og frem til 4-års alder. I oppfølgingsstudien ble de fulgt opp i 1. og 3. klasse. Denne oppgaven omhandler bare oppfølging i 1. klasse.

### **De adopterte barna i utvalget har følgende fordeling på opprinnelsesland:**

Tabell 1: Opprinnelsesland

<b>Opprinnelsesland</b>	<b>Prosentvis fordeling</b>
<b>Kina</b>	43%
<b>Sør-Korea</b>	13%
<b>Sør-Afrika</b>	5%
<b>Colombia</b>	12%
<b>Etiopia</b>	14%
<b>Filippinene</b>	3%
<b>Thailand</b>	9%
<b>India</b>	1%
<b>Totalt</b>	100%

Som man kan se av tabellen utgjør barn fra Kina og Sør-Korea over halvparten av det totale utvalget av adopterte barn. Det er verdt å merke seg at det ikke er barn fra Russland eller Øst-Europa. Barna som er med i denne undersøkelsen kom til Norge i perioden 2007-2009. I den tiden kom det få barn fra Russland og Øst-Europa, derfor er det ikke med barn derfra i dette utvalget. Det er viktig å ta hensyn til når man skal analysere resultatene av undersøkelsen. Dersom rekrutteringen hadde vært annerledes så kunne resultatene bli trukket i en annen retning, noe som vil bli drøftet senere i oppgaven. Enkelte forskningsresultater for barn fra Russland og Øst-Europa har vist at de har en større risiko for å vise eller utvikle vansker innen flere utviklingsområder (Mc Guinness & Pallansch, 2007).

Det er 52 % jenter og 48 % gutter med i populasjonen som utvalget er hentet fra. De adopterte barna sammenliknes med en kontrollgruppe av norskfødte enspråklige barn. Man ønsker at kontrollgruppen har en del sammenliknbare karakteristika som gruppen av utenlandsadopterte barn, slik som kjønn og nærhet i alder til de adopterte. Kontrollgruppen er definert ved at



læreren som har besvart spørreskjemaet for det adopterte barnet, har rekruttert et barn av samme kjønn og som er nærmest i alder til det adopterte barnet fra den samme klassen. Dette er ikke noe randomisert tilfeldig utvalg (de Vaus, 2014), men likner mer et bekvemmelighetsutvalg eller et pragmatisk utvalg (Befring, 2010). Det innebærer at forskeren legger til grunn en formålstjenlig vurdering av hva som kan være et rimelig representativt utvalg.

Da den foreliggende masteroppgaven ble gjennomført, hadde som nevnt 95 adopterte barn fullført 1. klasse, hvorav lærerne besvarte spørreskjemaet for 77 av dem. Som kontrollgruppe er det 72 barn som er rekruttert. Fordelingen mellom kjønn og utenlandsadoptert/norskfødt er illustrert i følgende tabell.

Tabell 2. Utvalgets fordeling basert på kjønn og utenlandsadoptert/norskfødt.

Kjønn	Norskfødt	Adoptert	Sum
<b>Jente</b>	40 (55,6%)	42 (54,5%)	82 (100%)
<b>Gutt</b>	29 (40,3%)	35 (45,5 %)	64 (100%)
<b>Kjønn ubesvart</b>	3 (4,1%)	0	3 (100%)
<b>Sum</b>	72 (100%)	77 (100%)	149 (100%)

Tabellen viser at det er en liten skjevhet med henblikk på sammensetning av utvalget i retning at det er noe flere jenter i både gruppen av utenlandsadopterte og kontrollgruppen av norskfødte barn. Skjevheten er noenlunde lik innen gruppene, det vil si at overvekten av jenter er tilsvarende for både de utenlandsadopterte og de norskfødte. Det er 3 skjemaer for de norskfødte hvor kjønn ikke er avkrysset. Det vil man måtte ta hensyn til der man eventuelt skal se på kjønnsforskjeller mellom gruppene, noe som ikke vil bli gjort i denne oppgaven. Kjønnfordelingen er tilnærmet lik den som er i den opprinnelige skoleundersøkelsen.

## 4.3 Kvantitativ metode

En kvantitativ forskningsstrategi bygger på at sosiale fenomener viser så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt (Ringdal, 2014). Man har gjerne en deduktiv tilnærming til de fenomener som søkes beskrevet. Med deduktiv menes at man er teoristyrte. Det vil si at man avleder hypoteser fra teoretiske perspektiver som er relevant for det vi

studerer. Man har en teori om hvordan fenomener henger sammen, så tester man ut om dette faktisk stemmer (Kvernbekk, 2002). I motsetning til kvalitativ forskning – hvor en oftest har en høy grad av nærhet til det man forsker – er avstanden til forskningsobjektene i den kvantitative forskningen større. Spørreundersøkelser av den type som er benyttet for datainnsamling i min oppgave, gjør nærhet til det vi forsker på, nemlig barn i første klasse, helt umulig. Når man benytter kvantitativ metode ønsker man å gå i bredden og få et høyt antall respondenter. Man ønsker å gjøre statistiske analyser og se på strukturert informasjon fra et stort utvalg (Ringdal, 2014). Kvantitativ undersøkelse forutsetter en systematisk innhenting av data. Denne metodetypen gir en beskrivelse av virkeligheten som vi kan fremstille i tall og tabeller (Ringdal, 2014).

### **4.3.1 Survey**

I følge de Vaus (2014) er en survey en systematisk metode for innsamling av data hvor resultatet av informasjonsinnhenting kan fremstilles og sammenliknes i form av tabeller og figurer. En survey karakteriseres videre av at en har relativt mange respondenter og relativt få variabler. Min oppgave er basert på et spørreskjema som lærerne til barna i utvalget har besvart. Et slikt spørreskjema er en måte å gjøre en survey på. I mitt tilfelle har lærerne besvart ett spørreskjema for hvert utenlandsadoptert barn og ett tilsvarende skjema for et kontrollbarn slik det er beskrevet i avsnittet om utvalg. En survey kan innhente data via intervju, spørreskjema eller observasjon. Fordelen med en survey er at man kan innhente store mengder data på en relativt enkel og lite kostnadskrevende måte. En ulempe kan være at man ikke får mulighet til å stille oppklarende eller utfyllende spørsmål når man besvarer et spørreskjema (de Vaus, 2014). Surveymetodikken er særlig godt egnet til å undersøke komplekse sosiale sammenhenger (Befring, 2010). I min oppgave er forskerspørsmålet knyttet til barns fungering på skolen, en tematikk som er kompleks og som berører mange ulike tema, både faglig og sosialt. Dette blir utfyllende beskrevet i punktet om datainnsamling og måleinstrumenter.

De data som allerede er samlet inn via prosjektet «Internasjonalt adopterte barn på skolen» er samlet inn ved hjelp av et omfattende spørreskjema. Man har fått tilgang til det store datamaterialet og man har gjort statistiske analyser av det.

## 4.4 Datainnsamling og måleinstrumenter

Når en skal gjøre en undersøkelse, må en ta utgangspunkt i de forskningsspørsmål en har definert. Man ønsker å undersøke utenlandsadopterte barns fungering på skolen i 1. klasse sammenliknet med en kontrollgruppe av norskfødte enspråklige barn. For å få meningsbærende indikatorer på dette må det utformes spørsmål som kan fungere som målbare indikatorer på mer abstrakte begreper som vi ønsker å undersøke (de Vaus, 2014). I dette tilfelle er det altså «fungering på skolen» som må operasjonaliseres nærmere. Med å operasjonalisere menes å uttrykke de fenomener vi ønsker å undersøke i synlige atferdsmønstre (Befring, 2010). Slik operasjonalisering skjer gjennom deduksjon (Kvernbekk, 2002). Gjennom deduksjon operasjonaliserer man de fenomener man vil forske på. Man finner meningsbærende observerbare trekk om hva en variabel står for (Befring, 2010). De spørsmål en velger å ha med i skjemaet må være så konkrete som mulig, slik at en unngår misforståelser. Likedan er det viktig å sørge for at spørsmålene er enkle å forstå, at de er egnet til å belyse de forhold som ønskes undersøkt (Jacobsen, 2005). De Vaus (2014) peker på at det kan være formålstjenlig å benytte flere spørsmål for å dekke betydningen av begreper og fenomener. Man kan samle klynger av spørsmål omkring samme fenomen i skalaer, og regne sammen totalskåre for hele skalaen. Ved å definere flere skalaer og dele opp skalaer i hensiktsmessige under-skalaer kan analysearbeidet bli enklere. Bruken av skalaer gjør det enklere å kunne få til mer valide og reliable målinger. Validiteten blir bedre med bakgrunn i at den som svarer har flere spørsmål som skal belyse et fenomen. Reliabiliteten blir bedre med skalaer fordi det kan medføre lavere risiko for feiltolkning som følge av uheldige formuleringer i spørsmålene (de Vaus, 2014).

Arbeidet med å definere og konstruere spørreskjemaet er for min undersøkelses del allerede gjort i og med at dataene allerede foreligger fra prosjektet «Internasjonalt adopterte barn på skolen». Spørreskjemaet vil bli gjennomgått med henblikk på å beskrive alle skalaer og underskalaer inngående.

Alle skalaer og delskalaer vil dessuten bli gjenstand for analyse av Cronbach's alfa ( $\alpha$ ). Dette er en analyse hvor hensikten er å kontrollere reliabiliteten til hver enkelt skala og delskala. En kan ved å måle denne størrelsen undersøke hvor konsistent en person har svart på en skala (de Vaus, 2014). Verdien på Cronbach's alfa kan variere mellom 0 og 1. Jo nærmere 1 verdien er jo mer pålitelig er variabelen. Reliabilitet vil bli nærmere omtalt under eget punkt i oppgaven.

## Presentasjon av spørsmål og skalaer

I denne oppgave er problemstillingen: Hvilke forskjeller og likheter er det mellom utenlandsadopterte og norskfødte barn sin fungering i første klasse? For å få belyst dette forskerspørsmålet er det benyttet et omfattende spørreskjema som ligger som vedlegg til oppgaven. I det følgende vil skjemaets spørsmål og skalaer bli gjennomgått og belyst.

### 4.4.1 Språkferdigheter

Barnas språkferdigheter ble undersøkt ved å benytte spørreskjemaet “20 spørsmål” (Ottem, 2009). Dette skjemaet er et kartleggingsskjema hvor barnets lærer eller andre fagpersoner som kjenner barnet godt besvarer et spørreskjema med lukkede svaralternativer. Hensikten med dette verktøyet er å få frem et klarere bilde av eventuelle språk- og kommunikasjonsvansker hos elever fra 5 til 16 år. Verktøyet er utarbeidet og standardisert av psykolog Ernst Ottem og det er utgitt av Statped (Ottem, 2009). De 20 spørsmålene om språkferdigheter består av utsagn som skal besvares. Skalaen som de 20 spørsmålene utgjør kan skåres i sin helhet eller på delskalanimå. Skjemaet er delt inn i tre delskalaer: «Semantisk evne», «Vansker med å motta et budskap» og «Vansker med å formidle et budskap». Delskalaen «Semantisk evne» består av 8 utsagn mens delskalane «Vansker med å motta et budskap» og «Vansker med å formidle et budskap» består av 6 utsagn hver. For hvert av de 20 utsagnene skal det krysses av på en skala fra 1 til 5, hvor skåren 1 indikerer at utsagnet ikke passer i det hele tatt, og skåren 5 indikerer at det passer helt. Med «semantisk evne» forstår man kunnskap om ords betydning (Ottem, 2009).

Tabell 3. Eksempler på utsagn fra delskalene i «20 spørsmål»

Delskala	Eksempel på utsagn
Semantisk evne	Glemmer ord hun/han vet hva betyr.
Vansker med å motta et budskap	Det virker som det hun/han lærer ikke fester seg.
Vansker med å formidle et budskap	Eleven er vanskelig å forstå.

Ved utfylling av skjemaet krysser man fra 1 til 5. Så regner man sammen sum-skåren for alle spørsmålene. Minste mulige skåre er da 20 og høyeste mulige skåre er 100. Jo lavere skåre en

elev får desto mindre vansker har han med språket, og motsatt vil høy skår indikere større vansker. Delskalaene vil kunne ha skår fra 6 til 30 der hvor skalaen har 6 utsagn, og fra 8 til 40 der hvor skalaen består av 8 utsagn. Dette er regnet ut ved at skåren kan variere fra 1 til 5 pr utsagn. Det er en forutsetning for benyttelse av dette verktøyet at de som fyller det ut kjenner eleven godt, og at vedkommende er i stand til å vurdere testeleven i forhold til jevngamle elever (Ottem, 2009). Dersom en elev skårer om lag 20 poeng regnes eleven som en normalt fungerende. En har satt en grense for når barnet bør utredes nærmere dersom skåren overstiger 31 poeng på testen i sin helhet.

#### 4.4.2 Skolespråkmestring

I tillegg til at en har benyttet «20 spørsmål» for å kartlegge språkferdigheter generelt, har man i spørreskjemaet også kartlagt det som er kalt «skolespråkmestring». Spørsmålene som danner skalaen «skolespråkmestring» er hentet fra en «item-pool» som er benyttet i tidligere adopsjonsstudier (Dalen 1995, 2001; Dalen og Rygvold, 2006). Skalaen er konstruert ved at læreren skal ta stilling til språkferdigheter som er beskrevet på en motsetningsfylt måte. Dersom eleven viser gode evner innen ferdigheten som beskrives skåres det høyt, hvor 7 er høyeste skår. Dersom elevens evner innen ferdigheten er svak, skåres det med et lavt tall. Læreren kan skåre fra 7 til 1 ved å sette ring rundt det tallet han/hun synes passer best for eleven.

Tabell 4. Eksempler på spørsmål fra skalaen om «skolespråkmestring»:

Eleven viser at hun/han forstår meningen i tekster som blir lest høyt	7	6	5	4	3	2	1	Eleven har vansker med å gjenfortelle meningen i tekster som blir lest høyt
Eleven viser at hun/han forstår beskjeder som gis til hele klassen	7	6	5	4	3	2	1	Eleven får ikke med seg beskjeder som gis i klassen samlet

#### 4.4.3 Problematferd

En egen skala for å kartlegge problematferd bestående av 18 utsagn som lærerne skal ta stilling til, ble besvart av lærerne. Denne skalaen tar utgangspunkt i Gresham og Elliott (1990)

sitt materiale omkring kartlegging av problematisk atferd. Skalaen er delt i tre delskalaer som undersøker henholdsvis eksternalisert atferd (6 utsagn), internalisert atferd (6 utsagn) og hyperaktiv atferd (6 utsagn). Som svaralternativer for denne skalaen kan man velge mellom «aldri», «av og til», «ofte» og «svært ofte». Svaralternativene er kodet med tall fra 1 til 4 når resultatene er bearbeidet statistisk i SPSS, hvor 1 tilsvarer svaret «aldri» og 4 tilsvarer svaret «svært ofte». På dette grunnlag kan resultatene fremstilles tallmessig og bearbeides statistisk.

Tabell 5. Eksempler på spørsmål fra de tre delskalaene på skalaen «Problematferd»

Delskala	Eksempel på utsagn
Eksternalisert atferd	Slåss med andre
Internalisert atferd	Virker ensom
Hyperaktivitet	Blir lett distraheret

#### 4.4.4 Funksjonsnivå i skolen

For å kartlegge hvordan elevene gjør det på skolen er det hentet inn data både via en skala som er kalt “Funksjonsnivå i skolen”, samt at lærerne har svart på en del enkeltspørsmål som ikke henger sammen og utgjør en helhetlig skala. Nedenfor blir dette nærmere presentert.

For å undersøke mer spesifikt omkring hvordan elevene presterer i skolesammenheng har Gresham og Elliott (1990) utarbeidet en skala som kalles «Funksjonsnivå i skolen». Denne skalaen består av 9 spørsmål/utsagn som omhandler følgende forhold: Hvordan elevens prestasjoner er sammenliknet med andre elever i klassen, hvordan eleven presterer i lesing og matematikk, både i forhold til sine klassekamerater og i forhold til forventninger på klassetrinnet. Videre er det spørsmål som kartlegger elevens motivasjon og foreldres støtte og oppmuntring for å lykkes i skolen. Det blir også spurt om hvordan elevens intellektuelle funksjonsnivå og klasseromsatferd er sammenliknet med de andre elevene i klassen. Læreren må indikere skåren til eleven ved å krysse for om eleven skårer som de laveste (10%) i klassen, som de nest laveste (20%), blant de middels (40%), blant de nest høyeste (20%) eller på topp blant de (10%) som skårer høyest i klassen.

Eksempel fra spørreskjemaet:	laveste	nest	middels	nest	høyeste
	10 %	laveste	40 %	høyeste	10 %
		20%		20%	

Hvordan er denne elevens skoleprestasjoner sammenliknet med andre elever i klassen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Læreren har kun anledning til å krysse på et alternativ for hvert spørsmål/utsagn. Ved analyse av denne skalaen kan man regne mean-skåre for de adopterte og kontrollgruppen, noe som vil bli belyst under presentasjon av resultatene senere i oppgaven.

### **Generelt om skolestarten, klassen, samarbeid med hjemmet samt spesiell hjelp på skolen.**

Lærerne har som nevnt besvart spørsmål som belyser generelle forhold omkring barnets første tid på skolen. Det er spørsmål knyttet til skolestarten og i den forbindelse i hvilken grad læreren hadde kontakt med barnehage eller hjelpeinstanser, samt hvordan elevens første tid på skole var, sosialt og faglig. Videre spørres det noe omkring klassens generelle faglige nivå. Man kartlegger også hvordan elevens forhold er til de andre i klassen og til læreren. Det spørres også om faglig nivå, motivasjon for skolearbeid og flid i leksearbeid. Man kartlegger også samarbeid med hjemmet og om barnet har hatt spesiell hjelp på skolen. Kartleggingen av de forhold nevnt i dette avsnittet kan ikke fremstilles som noen skala, da de ikke er del av noen skala. I oppgavens del om presentasjon av resultater vil det bli redegjort for de deler av resultatene som er mest interessante for oppgavens problemstillinger. Man vil fremstille resultatene på en hensiktsmessig måte i krysstabeller, der hvor man finner det nødvendig. Ellers vil resultatene bli omtalt i teksten.

#### **4.4.5 Sosiale ferdigheter i skolen**

For å kartlegge elevens sosiale ferdigheter i skolen ble skalaen SSRS-T benyttet (Gresham & Elliott, 1990). SSRS-T står for Social Skills Rating System Teacher-version. En systematisk kartlegging av sosiale ferdigheter delt opp i tre delskalaer; «Selvhevdelse», «Selvkontroll» og «Samarbeid». Lærerne må ta stilling til 10 utsagn for hver av de tre delskalaene. Delskalaen «Selvhevdelse» tar for seg forhold som å kunne spørre om hjelp, vise initiativ til samtale med jevnaldrende samt å presentere seg selv. Delskalaen «Selvkontroll» omhandler forhold omkring adekvat handling i konflikter og evne til å inngå kompromisser. Delskalaen

«Samarbeid» omhandler evnen til å hjelpe andre samt å forholde seg adekvat til regler som gjelder og anvisninger som blir gitt (Gresham & Elliott, 1990).

Tabell 6. Eksempler på utsagn fra delskalaene i SSRS-T.

Delskala	Eksempel på utsagn
Selvhevdelse	Omtaler seg selv i positive vendinger når det er egnet
Selvkontroll	Reagerer egnet på erting fra jevnaldrende
Samarbeid	Følger dine beskjeder/instrukser

Læreren skal ta stilling til alle de 30 utsagnene i spørreskjemaet. Det er fire svaralternativer, «aldri», «av og til», «ofte» og «svært ofte». Jo høyere skåre eleven får jo bedre sosiale ferdigheter har han eller hun. Graderingen fra «aldri» til «svært ofte» kodes med poeng fra 1 til 4. Slik kan en lage sum for hele skalaen og delskalaene. Laveste mulige skåre pr. delskala er  $10 \times 1 = 10$ , høyeste mulige skåre er  $10 \times 4 = 40$ . Laveste mulige totalskåre er  $1 \times 30 = 30$  og høyeste mulige totalskåre er  $4 \times 30 = 120$ .

## 4.5 Analysemetoder

Data som er samlet inn må analyseres og bearbeides. Hvordan man velger å gjøre slik analyse og bearbeiding vil i stor grad bestemmes på basis av de forskerspørsmål man arbeider med. Likedan vil hvordan data er samlet inn og hva slags utvalg man har, legge premisser for valg av analysemetode og prosess (Lund, 2002). Med bakgrunn i at denne oppgaven utelukkende er basert på kvantitativ datainnsamling er det naturlig å velge et dataprogram til å analysere de innhentede data (De Vaus, 2014). Som tidligere nevnt er SPSS (Statistical Package for the Social Science) benyttet i dette arbeidet.

Det vil hovedsakelig benyttes deskriptiv statistikk i mitt arbeid for å beskrive resultatene i undersøkelsen. Med det menes at jeg vil analysere prespesifiserte størrelser og variabler gjennom matematiske metoder (Gall m fl., 2007). Med bakgrunn i forskerspørsmålene hvor formålet er å se på forskjeller mellom grupper er det naturlig å velge mean som statistisk mål for å analysere dataene (De Vaus, 2014). For å få ytterligere informasjon fra analysen vil det også bli sett på standardavvik for å belyse eventuelle ulikheter i spredningen mellom de undersøkte gruppene. Det vil også bli brukt krystabeller for å analysere noen av dataene, for



å belyse forskjeller og likheter mellom utenlandsadopterte og norskfødte barn. For å sjekke funn for signifikans vil det bli benyttet mål på chi-kvadrat og T-test (de Vaus, 2014). Chi-kvadrat er definert ved at en måler grad av avvik mellom en teoretisk modell og observerte data (Ringdal, 2014). chi-kvadrattest som signifikansmåling benyttes for å analysere data i tilfeller hvor en har bivariate krysstabeller (Ringdal, 2014). Kravet til signifikansnivå er satt til ,05 eller lavere for alle resultater. Det betyr at det er 95% sannsynlighet for at de funn vi finner i analysen ikke er utslag av tilfeldigheter (Pallant, 2013; De Vaus, 2014). Når det benyttes T-test vil jeg bruke to-halet T-test for uavhengige utvalg. Dette kan defineres som en prosedyre for å bestemme hvorvidt den observerte forskjell mellom mean-verdien fra to grupper er statistisk signifikant. Metoden benyttes når det ikke er noen sammenheng mellom gruppene (Gall m. fl. 2007).

Det vil benyttes slik T-test for å analysere de ulike skalaene i spørreskjemaet, og det vil bli foretatt tilsvarende analyser på delskala-nivå. Det vil bli sett på delskalaene i «20 spørsmål», skalaen som måler problematferd samt skalaen som måler sosiale ferdigheter. Slik analyse av delskalaer, kan gi oss mer spesifikk informasjon om gruppene i undersøkelsen.

I tilfeller hvor utvalget er representativt i forhold til populasjonen, kan en under visse betingelser, si at de funn man finner kan overføres til populasjonen (De Vaus, 2014). Hvorvidt de funn man kommer frem til i oppgaven kan overføres til populasjonen, vil bli gjenstand for drøfting senere i oppgaven.

I alle de analyser hvor man sammenlikner mean mellom gruppene, er det foretatt reliabilitetsanalyser av skalaene ved hjelp av Cronbach`s alfa koeffisient (Gall m. fl. 2007). I mine analyser skal jeg kun se på forskjeller og likheter mellom gruppene av utenlandsadopterte og norskfødte barn når det gjelder fungering på skolen. Jeg skal ikke se på sammenhenger mellom ulike skalaer, som for eksempel sammenheng mellom språkferdigheter og sosiale ferdigheter. Det kunne vært interessant å foreta slike analyser men det blir for omfattende å gjøre i denne omgang.

## **4.6 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler nøyaktighet i måling. Med reliabilitetsanalyse mener vi å undersøke om de skalaene vi benytter faktisk måler det vi har til hensikt å måle, om de er reliable. Høy grad av reliabilitet indikerer at måleinstrumentet (spørreskjemaet/skalaene) er frie for

målingsfeil. Måler virkelig spørreskjemaet det vi ønsker å måle? Det er kjernen i reliabilitetsanalyser. Deri ligger også spørsmålet om konsistens. Godt konstruerte skalaer er konsistente i det de måler, de inneholder item (spørsmål) som på en god måte måler det underliggende begrepet (Kleven, 2002a). Et måleinstrument er reliabelt dersom flere målinger fører til samme resultat (de Vaus, 2014). Reliabiliteten knytter seg til om en kan hevde at undersøkelsen eller målingen er troverdig. Dette vil i siste instans kunne knyttes opp til hvordan de utsagn og spørsmål en undersøkelse bygger på er formulert. Det dreier seg om tolkning av utsagn og spørsmål, og om disse tolkes likt om en besvarelse gjentas av den samme respondenten. Er et spørsmål uklart formulert vil det kunne gi opphav til ulik tolkning for hver gang det leses, og respondenten vil kunne gi ulikt svar fra gang til gang. Dersom utsagn og spørsmål er uklart formulert vil det kunne gi opphav til lav reliabilitet (de Vaus, 2014). Alle mine data er samlet inn via kvalitetssikrede og standardiserte skalaer som er reliabilitetskontrollert. Derigjennom kan en hevde at reliabiliteten i de målinger som er gjort er god. Jeg har gjennomført måling med Cronbach`s alfa for alle skalaer og delskalaer og de er fremstilt i tabellen under.

Tabell 7. Reliabilitetsanalyse av skalaen «20 spørsmål» i sin helhet og underskalaer

	<b>Cronbach`s alfa</b>	<b>Antall items</b>
«20 spørsmål»	,965	20
Semantisk evne	,939	8
Vansker med å motta et budskap	,929	6
Vansker med å formidle et budskap	,886	6

Tabell 8. Reliabilitetsanalyse av skalaen Sosiale ferdigheter i skolen og underskalaer

	<b>Cronbach`s alfa</b>	<b>Antall items</b>
Sosiale ferdigheter	,925	30
Selvkontroll	,862	10
Selvhevdelse	,847	10
Samarbeid	,888	10

Tabell 9. Reliabilitetsanalyse av skalaen Funksjonsnivå i skolen

	<b>Cronbach`s alfa</b>	<b>Antall items</b>
Funksjonsnivå i skolen	,937	9

Tabell 10. Reliabilitetsanalyse av skalaen Problematferd og underskalaer

	<b>Cronbach`s alfa</b>	<b>Antall items</b>
Problematferd	,847	18
Eksternalisert atferd	,843	6
Internalisert atferd	,658	6
Hyperaktivitet	,857	6

Som tabellen viser så er det på delskalaen Internalisert atferd at verdien på Cronbach`s alfa er under det som regnes som grenseverdi for indre konsistens i delskalaen. Det viser seg at heller ikke ved å slette enkelte items fra den aktuelle delskala vil alfa-verdien øke. Likevel velger man å bruke og omtale skalaen. Alfa-verdier på dette nivå er benyttet i liknende forskning og kan regnes som brukbar selv om den er på et noe lavere nivå. Dersom utvalget hadde vært større, ville kanskje alfa-verdien vært høyere.

Tabell 11. Reliabilitetsanalyse for skalaen Skolespråkmestring

	<b>Cronbach`s alfa</b>	<b>Antall items</b>
Skolespråkmestring	,947	6

Når en vurderer alle de måleskalaer som er benyttet i spørreskjemaet som ligger til grunn for min oppgave under ett, er det rimelig å trekke den konklusjon at de er reliable mål på de forhold man ønsker å undersøke. Alle skalaer og delskalaer bortsett fra delskalaen Internalisert atferd under Problematferd er innenfor den predefinerte størrelsen til Cronbach`s alfa med verdier over ,80. At alle skalaene er utarbeidet av erfarne forskere med lang erfaring innenfor kvantitativ forskning styrker antakelsen om at reliabiliteten er tilstrekkelig.

## **4.7 Cook & Campbells validitetssystem**

Validitet omhandler i hvilken grad en kan være sikker på at de slutninger som trekkes på grunnlag av forskning, er gyldige. Hvor sikre kan vi være på at resultatene vi har kommet frem til, virkelig speiler virkeligheten? Validitet kan defineres på ulike måter i ulike perspektiv. I denne masteroppgave har jeg valgt å benytte Cook og Campbells validitetssystem (Cook & Campbell 1979; Lund 2002). De deler validitetssystemet inn i fire underkategorier; indre validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet. Jeg vil kort gjøre rede for de ulike typene validitet.

### **4.7.1 Indre validitet**

Dette er mest relevant når en har å gjøre med kausal forskning (Lund, 2002). Mitt forskningsdesign er ikke kausal, men deskriptiv. Derfor blir min beskrivelse av indre validitet begrenset. Kort fortalt sier indre validitet noe om i hvilken grad det er kausal sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel (Lund, 2002). Jacobsen (2005) hevder at indre validitet handler om i hvilken grad de konklusjoner vi trekker kan forklares gjennom undersøkelsens empiriske data. Eller sagt på en annen måte, indre validitet omhandler mulighetene til å gjøre sikre slutninger om funn i en undersøkelse (Ringdal, 2014).

### **4.7.2 Ytre validitet**

Ytre validitet handler om i hvilken grad en kan overføre funn fra en undersøkelse til populasjonen (Lund, 2002). Kan vi hevde at de resultater vi finner kan brukes i andre sammenhenger og under andre forutsetninger enn de vi har gjort vår forskning innenfor? Hvis svaret på dette er positivt, kan man hevde at ytre validitet er til stede. I hvilken grad ytre validitet kan påberopes, må drøftes innenfor hvert enkelt tilfelle basert på de forskningsmessige rammer som eksisterer. Ofte må det mer enn en undersøkelse til før en kan påberope seg ytre validitet (Jacobsen, 2005). Man kan påvirke graden av ytre validitet på flere måter: Først og fremst vil utvalget av individer være en kritisk faktor for om en kan hevde ytre validitet. Er ikke utvalget representativt så er dette en trussel mot den ytre validitet (Lund, 2002). Ved å gjøre flere undersøkelser med samme design på grunnlag av flere uavhengige utvalg vil en kunne styrke ytre validitet i forskningen. Da er det viktig at utvalgsriteriene er så like som mulig for å unngå seleksjonsbias. For å sikre best mulig rekruttering bør en sikre at utvalget likner populasjonen. En bør benytte sannsynlighetsteori for å sikre at utvalget

speiler populasjonen i størst mulig grad (de Vaus, 2014). Utvalget som ligger til grunn for min masteroppgave er ikke tilfeldig trukket, det er ingen randomisering. Man har selv valgt å være deltakere i en undersøkelse på forespørsel. I dette må en også ha med i betraktning at en del av de som er spurt om å delta, har takket nei. Hvilke årsaker man har hatt for å takke nei kan det bare spekuleres i. Det kan ha sin bakgrunn i at foresatte til barn som strever veldig i skolesammenheng ikke har ønsket å delta av den grunn. Det kan medføre utvalgsskjevhet. Likedan er utvalget kun hentet fra adopsjoner gjort i en begrenset tidsperiode fra 2007-2009. Dette er også med på å begrense tilfeldighetskravet. Ved at en ikke benytter bredere kriterier for utvalg kan dette være med å redusere muligheten for å generalisere de funn forskningen kommer frem til.

### **4.7.3 Begrepsvaliditet**

Dette knytter seg til operasjonaliseringsproblematikken gjennom utforminger av items og skalaer. Et begrep har sjelden kun en betydning, og vår tolkning av begrepene vil legge store føringer på hvordan vi forholder oss til begrepet og hva vi legger i det. Måler en variabel virkelig det begrepet vi ønsker å måle? Det må vi spørre oss når variabler og skalaer utformes. Det er sjelden en entydig definisjon av et begrep (Lund, 2002). Når vi benytter spørreskjema hvor vi har brukt ord og begreper for å gjøre forskerspørsmålene operasjonaliserte, så kan disse ha ulik betydning for en forsker og en foresatt til et barn eller en lærer. Det er en trussel mot begrepsvaliditeten at slik ulik forståelse av begreper kan finne sted (Cook & Campbell 1979; Kleven 2002a). Innenfor pedagogisk og psykologisk forskning benyttes teoretiske ord og uttrykk som det kan innebære en utfordring å måle. Og det er jo nettopp måling av begreper vi driver med, dermed må vi som forskere være bevisst på hvilke operasjonaliseringer av teoretiske begreper vi velger å benytte. Som eksempel fra skalaen om Problematferd så heter det i et utsagn; «Liker å være for seg selv». Hvordan læreren velger å skåre dette blir en veldig subjektiv vurdering ut i fra hans eller hennes oppfatning av eleven. Hvilke vurderinger læreren gjør for om han velger å krysse på «av og til» eller «ofte» er for oss som forskere umulig å si. En annen lærers vurdering kunne ha vært helt annerledes om samme elev. Dessuten kan utsagnet tolkes forskjellig. En kan forstå det som at eleven er innadvendt, en annen kan forstå det som at eleven er selvstendig. Slike forhold kan true validiteten til forskningen. De skalaer som benyttes i spørreskjemaet som ligger til grunn for min masteroppgave er benyttet en rekke ganger i tidligere forskning (Ottem 2009; Gresham & Elliott 1990; Dalen og Rygvold 1999). De fleste skalaer er normerte, standardiserte og

validerte, og gjennom den reliabilitetsanalyse som er foretatt med Cronbach`s alfa, viser de god indre konsistens. Videre har skalaene vært gjenstand for analyser hvor en har sett på indre korrelasjon.

#### **4.7.4 Statistisk validitet**

Dette handler om den tallmessige korrektheten og nøyaktigheten som fremkommer gjennom statistiske analyser av de resultatene undersøkelsen har. Statistisk validitet kan fremkomme dersom man kan utelukke at resultatet er fremkommet som et resultat av skjevhet i utvalg som innebærer at utvalget ikke representerer populasjonen. I oppgaven hvor man ser etter forskjeller og likheter mellom to grupper vil de statistiske målingene være avgjørende for om en kan hevde at det virkelig foreligger forskjeller mellom gruppene. I alle de målinger som er foretatt i analysene av resultatene er signifikansnivået satt til ,05. Det vil si at nivået på p-verdien må være ,05 eller lavere for at vi skal kunne si at resultatet er statistisk signifikant og dermed valid. Kleven (2002a) er opptatt av at alle de nevnte validitetstyper som er omtalt her; indre validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet henger sammen og er avhengige av hverandre.

#### **4.7.5 Etiske betraktninger**

I enhver form for forskning må man følge de regler og normer for forskning som er nedsatt av offentlige myndigheter. For den type forskning som det benyttes i denne oppgaven gjelder flere forskningsetiske regler. Begrepet forskningsetikk omhandler et sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som regulerer og konstituerer vitenskapelig virksomhet (NESH, 2006). Når en forsker på fenomener eller individer så gjelder normen om at all forskning skal være vitenskapelig redelig. Med det forstås at de individer som er involvert i forskningen må kunne ha tillit til at forskeren behandler opplysninger på en god og ærlig måte (Befring, 2010).

Forskningen som gjennomføres i denne oppgaven innebærer forskning på to særlig utsatte grupper. For det første så forskes det på barn, en spesielt sårbar gruppe i samfunnet. I tillegg er omlag halvparten av barna utenlandsadopterte, noe som i seg selv gjør det svært lett å identifisere gruppen fordi de skiller seg ut utseendemessig fra norskfødte. En må derfor være spesielt varsom når en skal omtale de resultater forskningen avdekker, særlig om resultatene

avdekker vansker og problemer for denne gruppen. Det kan innebære en risiko for negativ stigmatisering. Professor Monica Dalen sier det slik:

*«Når det kommer en rapport om adopsjonsforskning, fører det til at de adopterte blir synlige. Ett hvert nytt fokus fører til omtale. Dette må vi forskere ta inn over oss; både hva vi velger å forske på, og hvordan vi presenterer resultatene. Å «svartmale» versus å «rosemale» et resultat – begge deler er like galt. Den største forskningsetiske utfordringen ligger nettopp her.»*

Monica Dalen, professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo

(Ekeren, 2006)

Å forske på barn setter ekstra store krav til oss som forskere. Likevel er det viktig å forske på barn og deres livsvilkår og velferd for å kunne optimalisere barnas muligheter i livet (NESH, 2006).

I masteroppgaven sammenliknes skolefaglig fungering hos utenlandsadopterte og norskfødte. En kan spørre seg om det er etisk forsvarlig å gjennomføre en slik sammenlikning da disse gruppene med barn har et såpass ulikt utgangspunkt i livet. De dilemmaer vi kommer borti som mennesker er ofte av en kompleks karakter hvor det ikke lar seg gjøre å bestemme hvorvidt en handling er etisk forsvarlig eller ikke. Legger en derimot konsekvensetikken til grunn for de vurderinger en som forsker må gjøre, kan en handling være etisk å gjennomføre dersom en kan forsvare konsekvensene av handlingen. Sett i dette perspektiv kan en hevde at det å sammenlikne utenlandsadopterte og norskfødte barn kan være etisk forsvarlig, dersom formålet med forskningen er å frembringe ny kunnskap om en gruppe barn med den hensikt kunne tilby barna en mer tilpasset undervisning.

Prinsippet med at forskningsresultater bør kunne etterprøves er viktig (de Vaus, 2014). Innenfor vitenskaper som befatter seg med sosial- og samfunnsmessige forhold er dette en utfordring. Vi foretar ikke et laboratorieeksperiment som lett lar seg gjøre om igjen flere ganger etter hverandre, men har med mennesker å gjøre og handlinger som er tid- og stedbundet. Dette stiller særlig store krav til at metodologien er solid beskrevet i publikasjoner. Det er viktig å gjøre forskningsarbeid tilgjengelig for andre forskere slik at en åpen debatt om metoder og refleksjon over forskning i et vidt perspektiv kan gjøres offentlig (de Vaus, 2014).

Videre er det viktig at alle barna som deltar i prosjektet sikres full anonymitet i forhold til de opplysninger som samles inn om dem. Ettersom min masteroppgave vil benytte data som allerede er samlet inn må en stole på de vurderinger forskerteamet allerede har gjort gjennom sitt arbeid med innhenting av data.

For data som er innhentet om barna som er omtalt i denne oppgaven er det innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene. Samtykket innebærer at barna kan følges opp i skolealder.



## 5 Resultater

Denne delen av oppgaven inneholder en presentasjon av de resultater som har fremkommet gjennom analysene som er gjort. Man gjengir antall respondenter, mean, standardavvik for en del skalaer hvor det er foretatt T-tester. Det vil også bli vist krystabeller med signifikanstesting ved bruk av chi-kvadrat test (de Vaus 2014, Pallant 2013). Enkelte data vil bli presentert i frekvenstabeller.

Med bakgrunn i at utvalget er begrenset – med 77 adopterte barn – vil det ikke bli utført noen analyser med henblikk på opprinnelsesland. Det var problematisk og finne en god inndeling av landene, og det ville bli forholdsvis lave tall i hver gruppe. Som tidligere nevnt vil det heller ikke bli utført analyser omkring alder ved adopsjon.

### 5.1 Analyse av språklige ferdigheter

Under dette kapittelet presenteres resultater fra de skalaene i spørreskjemaet som måler språkferdigheter. Det er skalaene «20 spørsmål» og «Skolespråkmestring».

#### 5.1.1 Analyse av «20 spørsmål»

Under dette punktet presenteres resultatene fra analysene fra «20 spørsmål i fullskala, deretter på delskalanivå og item-nivå. Ottem (2009) beskriver hvordan skalaen kan analyseres på ulike nivåer, og hvordan de resultater man kommer frem til kan brukes.

Tabell 12. T-test av «20 spørsmål» hele skalaen under ett.

	Adoptert			Kontroll			t-verdi
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
«20 spørsmål» <sup>1)</sup>	77	30,88	15,66	67	25,73	8,12	-2,423*

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

<sup>1)</sup>Høyere skåre indikerer høyere grad av språkvansker.

Som tabellen viser så fremkommer det en klar statistisk signifikant forskjell mellom de adopterte og de norskfødte når man analyserer hele skalaen under ett ved hjelp av en T-test. Adoptivbarnas skåre er i gjennomsnitt 5,15 poeng høyere enn de norskfødtes. Høyere poengskåre på «20 spørsmål» indikerer høyere grad av vansker. Dette indikerer at lærerne

vurderer adoptivbarnas språkferdigheter som noe svakere enn de vurderer de norskfødte barna. Den skåren adoptivbarna i gjennomsnitt oppnår (30,88) er like under det som regnes som bekymringsgrense i retningslinjene for «20 spørsmål». Får barnet skåren 31 eller over, bør man vurdere videre utredning omkring språkvansker (Ottem, 2009). De norskfødte oppnår en skåre som i gjennomsnitt er 25,73. Dette nivået er på linje med det en forvente fra barn som er normalt fungerende med henblikk på språkfunksjonen (Ottem, 2009). Ved å undersøke de ulike delskalaer i «20 spørsmål» kan en finne ut om det er spesifikke områder av språkfunksjonen hvor forskjellen mellom de adopterte og de norskfødte vises. Derfor har en også gjort T-tester av alle de tre delskalaene som testen «20 spørsmål» er satt sammen av. Delskalene er «Semantisk evne», «Vansker med å motta et budskap» og «Vansker med å formidle et budskap». Med semantisk evne menes kunnskap om ords betydning (Ottem, 2009). På de tre delskalaene er laveste skårer henholdsvis 8, 6 og 6 og høyeste skårer er 40, 30 og 30 poeng. I følgende tabell vises analysene av gjennomsnittsskårene fra hver av de tre delskalaene.

Tabell 13. T-test av «20 spørsmål» på delskalanivå

	Adoptert			Kontroll			
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
<b>Semantisk evne</b>	77	12,62	6,86	69	11,11	5,03	NS
<b>Vansker med å motta et budskap</b>	77	9,27	5,20	70	7,96	3,04	NS
<b>Vansker med å formidle et budskap</b>	77	8,99	4,50	72	7,90	3,21	NS

Ved gjennomgang av tabellen er det et gjennomgående resultat av de adopterte barna i gjennomsnitt skårer høyere poengmessig - noe som indikerer større vansker - på alle de tre delskalaene vi har testen. Analysen viser også at spredningen målt ved standardavvik er større på alle delskalaene for de adopterte barna. Imidlertid viser analysen at det er ingen statistisk signifikant forskjell mellom de to gruppene.

Det er et gjennomgående resultat at de adopterte barna viser større spredning i resultatene enn kontrollgruppen. Det innebærer at det er flere adopterte barn som skårer en del lavere enn mean-resultatet, og flere adopterte som skårer forholdsvis høyt over mean-resultatet.

Når man analyserer andel av barn som skårer over kritisk grense – som er 31 poeng - finner man følgende: 25 av 77 adopterte elever, eller 32,5% skårer 31 poeng eller høyere. Det tilsvarer om lag hver tredje elev, noe som er betydelig. For de norskfødte er tallet 14 av 67 elever, som tilsvarer 20,9%.

På bakgrunn av at man ikke finner noen statistiske signifikante forskjeller mellom gruppene av adopterte og norskfødte på delskalanivå kan det være interessant å foreta en analyse ned på item-nivå. Det innebærer at en kan gjøre T-test for hvert enkelt item på hele «20 spørsmål»-skalaen. Når man analyserer resultatene av T-testen på item-nivå fremkommer statistisk signifikant forskjell på to av utsagnene. På item nummer 4 «*Har problemer med å svare på spørsmål like raskt som andre*» skårer de adopterte barna signifikant lavere enn de norskfødte ( $t\text{-test} = -2,312$ ,  $p = ,022$ ). Det samme ser vi når vi analyserer item nummer 17 «*Blir ikke forstått av andre*», hvor man fikk resultatet ( $t\text{-test} = -2,091$ ,  $p = ,039$ ). Ved analyse av variansen på item-nivå var den også der større for de adopterte barna enn for de norskfødte. Når man skal oppsummere analysen fra de resultater undersøkelsen viser fra skalaen «20 spørsmål» kan man hevde at lærerne vurderer utenlandsadoptertes språkferdigheter til å være noe svakere enn norskfødtes. Dette selv om det kun er i fullskala og på to enkelt-items at forskjellen er statistisk signifikant. Man ser også på delskalanivå at det er en trend mot at skåren er svakere for de utenlandsadopterte, dog ikke statistisk signifikant. Det må understrekes at disse resultater kun gjelder for dette utvalget og når språkferdigheter er vurdert med skalaen «20 spørsmål».

### 5.1.2 Analyse av Skolespråkmestring

Skalaen “Skolespråkmestring” er sammensatt av 6 utsagn. Skalaen er konstruert ved at læreren skal ta stilling til språkferdigheter som er beskrevet på en motsetningsfylt måte. Dersom eleven viser gode evner innen ferdigheten som beskrives skåres det høyt, hvor 7 er høyeste skår. Dersom elevens evner innen ferdigheten er svak, skåres det med et lavt tall. Læreren kan skåre fra 7 til 1 ved å sette ring rundt det tallet han/hun synes passer best for eleven. Jo høyere total skåre, jo bedre mestring av skolespråket. Skalaen er analysert ved hjelp av en t-test og resultatet av analysen kan sees i tabellen under.

Tabell 14. T-test av skalaen «Skolespråkmestring»

	Adoptert			Kontroll			
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
<b>Skolespråk-mestring <sup>1)</sup></b>	76	34,53	7,85	72	35,90	6,61	NS

<sup>1)</sup>Høyere skåre indikerer høyere grad av skolespråkmestring.

Man ser av tabellen at gruppene skårer ganske jevnt og den lille forskjellen i totalskåre er ikke statistisk signifikant. Spredningen i form av standardavvik er relativt jevn, noe større spredning i gruppen av adopterte barn. For å sjekke om det er noen forskjeller på item-nivå har jeg foretatt en t-test. Resultatene viser at det ikke er noen signifikante forskjeller på itemnivå. Som en oppsummering kan en si at totalt sett skårer gruppene rimelig likt innen Skolespråkmestring.

## 5.2 Analyse av Sosiale ferdigheter i skolen

Sosiale ferdigheter er målt ved hjelp av skjemaet SSRS i lærerversjon (Gresham & Elliott, 1990). Det er gjort en analyse av SSRS i sin helhet og av delskalaene Samarbeid, Selvkontroll og Selvhevdelse. SSRS er konstruert slik at jo høyere skåre man oppnår jo bedre sosiale ferdigheter viser man. Laveste totale skåre er 30 og høyeste 120 målt ved helskala. På de enkelte deltester kan det oppnås fra 10 til 40 i skåre.

Tabell 15. T-test av hele SSRS-skalaen som måler sosiale ferdigheter.

	Adoptert			Kontroll			
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
<b>SSRS <sup>1)</sup></b>	66	85,42	13,77	61	89,72	13,27	NS

<sup>1)</sup>Høyere skåre indikerer bedre sosiale ferdigheter.

Av tabellen over fremgår det at det ikke er noen signifikant forskjell mellom de adopterte barna og de norskfødte når det gjelder sosiale ferdigheter målt med hele SSRS. Adoptivbarna har en noe lavere totalskår men denne forskjellen er ikke statistisk signifikant. Spredningen målt ved standardavvik er nesten lik. For å analysere sosiale ferdigheter nøyere er SSRS

analysert på delskalanivå. Også det er foretatt ved hjelp av en T-test. På delskalaene er minimalt skåre 10 poeng og maksimal skåre er 40 poeng.

Tabell 16. T-test av «SSRS» på delskalanivå

	Adoptert			Kontroll			
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
<b>selvkontroll</b>	69	28,16	5,35	63	29,51	5,54	NS
<b>Selvhevdelse</b>	69	26,23	5,46	66	27,32	5,01	NS
<b>Samarbeid</b>	76	31,25	5,65	70	31,80	5,92	NS

Som det kommer frem av tabellen ovenfor er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene med henblikk på analyse av delskalanivå av SSRS. Man kan også se at skåren er ganske jevn mellom de to gruppene med minimale forskjeller i både skåre og i spredning målt ved standardavvik.

### 5.3 Analyse av Funksjonsnivå i skolen

Funksjonsnivå i skolen ble målt ved hjelp av en skala med 9 items hvor læreren skulle vurdere hvor eleven befinner seg sammenliknet med klassens øvrige elever rangert etter en prosentuell skala. Skalaen er regnet om gjennom analyse i SPSS slik at totalskåren fremkommer som en totalskåre som i tabellen nedenfor er vist i mean-tall.

Tabell 17. Funksjonsnivå i skolen

	Adoptert			Kontroll			
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	
<b>Funksjonsnivå i skolen<sup>1)</sup></b>	75	34,80	7,58	72	35,28	6,88	NS

<sup>1)</sup> Høyere skåre indikerer bedre funksjonsnivå i skolen.

Man ser av tabellen at gruppene skårer svært jevnt og den lille forskjellen i totalskåre er ikke statistisk signifikant. Spredningen i form av standardavvik er noe større i gruppen av adopterte barn.

For å sjekke hvorvidt det er noen forskjeller på item-nivå er det gjort en t-test på item-nivå. Analysen av denne testen viser at gruppene skårer svært jevn på alle items bortsett fra ett, nemlig item 7 hvor det spørres om foreldrenes støtte og oppmuntring til eleven for å lykkes i skolen. På dette item er det signifikant forskjell mellom gruppene. På dette spørsmålet skårer lærerne statistisk signifikant høyere for de adopterte barna enn for kontrollgruppen. Resultatet av t-testen viser en t-verdi på -2,590 med en p-verdi på ,01. Dette indikerer at foreldrene til adoptivbarna er flinkere til å støtte opp om skolearbeidet og muntre opp eleven i følge lærerne.

### **Enkeltspørsmål omkring barnets situasjon på skolen**

I tillegg til skalaen Funksjonsnivå i skolen, har lærerne svart på en rekke enkeltspørsmål omkring barnas skolestart samt faglig og sosial fungering. Det er også kartlagt spørsmål omkring foreldresamarbeid, foreldrestøtte i skolesammenheng og om barnet har ekstra hjelp på skolen. Resultatene fra disse spørsmålene vil ikke bli presentert i tabellform, men det vil bli gitt en beskrivelse av de mest sentrale funn. (Det er foretatt en krysstabellanalyse av alle spørsmålene, og signifikansberegninger er foretatt).

**Skolestarten:** Lærerne hadde ikke mer kontakt med barnehagen til de adopterte barna enn de hadde med barna fra kontrollgruppen. Svarene var helt jevnt fordelt på begge gruppene. I forhold til i hvilken grad lærerne fikk informasjon om barnet før de møtte det, var det lite eller ingen forskjell mellom gruppene. Når det gjelder om lærerne var i kontakt med en hjelpeinstans i forbindelse med skolestart var svarene helt jevne gruppene i mellom.

**Faglig.** Den første tiden på skolen med hensyn til fag oppleves som lik for de adopterte og kontrollgruppen. Når læreren spørres om hvordan «elevens faglige nivå» er, svares det relativt jevnt for begge grupper med en liten tendens til at de adopterte ligger noe svakere an rent faglig. Det foreligger ingen signifikans for forskjellen. Et liknende utsagn læreren må svare på, lyder: «Eleven klarer seg faglig bra på skolen». I svarene er det en ørliten tendens til svakere skåre for de adopterte. Det er kun de adopterte hvor noen kategoriseres i den svakeste kategorien, 3,9% - mot ingen i kontrollgruppen. I andre del av skalaen er det tendens til at flere norskfødte klarer seg faglig bra «i meget stor grad», med en skåre på 46,5% mot adoptivgruppens 42,1%. Ingen av forskjellene er signifikante. På spørsmål om elevene liker å gjøre lekser, er tendensen klar mot at gruppen av adopterte liker dette i mindre grad enn

kontrollgruppen. Det samme bildet kommer frem på spørsmål om eleven er motivert for skolearbeid. Ikke på noen av de to siste spørsmål er forskjellene signifikante

**Sosialt.** På spørsmål om den første tiden på skolen med hensyn til sosial fungering, ser vi en tendens til at de adopterte viser noe større spredning i svarene. Lærerne vurderer at 5,3% av de adopterte barnas første tid på skolen var «lite god», mens ingen barn - 0% - i kontrollgruppen kategoriseres i denne kategorien. I den andre enden av ordinalskalaen lærerne kan krysse av, nemlig «meget god», er resultatet at av kontrollgruppen av norskfødte barn kategoriseres 34,8% til denne kategorien. For de adopterte er tallet 26,3%. I de midtre kategoriene «ganske god» og «god», er tendensen at de adoptertes sosiale fungering også er noe lavere enn kontrollgruppen. Ingen av forskjellene er statistisk signifikante. Når det gjelder om eleven har et godt forhold til klassekameratene er det en tendens til at flere norskfødte barn har dette «i meget stor grad», i forhold til de adopterte. Sistnevnte gruppe skårer høyere på svaralternativet «i stor grad». Forskjellene er ikke signifikante. På spørsmål om elevens forhold til kontaktlæreren – som er den som for øvrig fyller ut spørreskjemaet - viser resultatene helt likt resultat for de to gruppene. Kun en elev i hver gruppe havner i «dårligste» kategori som er «i noen grad», mens de øvrige elevenes forhold til kontaktlæreren kategoriseres til å være godt enten «i stor grad» eller «i meget stor grad». Et liknende bilde får vi på resultatet på spørsmålet om eleven har et godt forhold til de andre lærerne. Det kartlegges også erting – som rapporteres å foregå i svært liten grad - og ingen nevneverdige forskjeller fremkommer mellom gruppene.

**Foreldresamarbeid.** For dette spørsmålet fremkom en signifikant forskjell mellom gruppene. Resultatet vil derfor bli vist i tabellform.

Tabell 18. «Hvordan vurderer du samarbeidet med elevens foreldre?»

	<b>Ganske godt</b>	<b>Godt</b>	<b>Meget godt</b>	<b>Total, N</b>
<b>Norskfødte</b>	(6,9%)	(33,3%)	(59,7%)	72 (100%)
<b>Adopterte</b>	(1,3%)	(22,1%)	(76,6%)	77 (100%)
<b>Total</b>	(4%)	(27,5%)	(68,5%)	149 (100%)

Chi-Square= 6,211, p= 0,45

Som tabellen viser vurderer lærerne samarbeidet med foreldrene til de adopterte til å være tydelig bedre enn for foreldrene til barna i kontrollgruppen. I kun ett tilfelle vurderes samarbeidet som «ganske godt» i adopsjonsgruppen, mot fem i kontrollgruppen. Vi ser også at i «beste» kategori – «meget godt» - er andelen foreldre som havner i denne gruppen, langt bedre enn for kontrollgruppen. Forskjellene er statistisk signifikant.

**Støtte med skolearbeidet.** Som for spørsmålet om foreldresamarbeid fremkom også på dette spørsmålet signifikante forskjeller mellom gruppene, og resultatet fremstilles i nedenstående tabell.

Tabell 19: «I hvilken grad støtter foreldrene opp om skolen»

	<b>I noen grad</b>	<b>I stor grad</b>	<b>I meget stor grad</b>	<b>Total, N</b>
<b>Norskfødte</b>	(8,3%)	(36,1%)	(55,6%)	72 (100%)
<b>Adopterte</b>	(0%)	(28,6 %)	(71,4%)	77 (100%)
<b>Total</b>	(4%)	(32,2%)	(63,8%)	149 (100%)

Chi-Square =8,544, p= 0,14

Man ser av tabellen at lærerne svarer at de adopterte barnas foreldre i langt større grad støtter opp om skolen. Ingen av foreldrene i adopsjonsgruppen kategoriseres i laveste skåringsalternativ, mens 8,3% av foreldrene i kontrollgruppen havner her. I andre enden av skalaen ser vi at hele 71,4% av foreldrene betegnes å støtte opp om skolen «i meget stor grad». Dette er et interessant funn som er sammenfallende med resultatet man fant ved analysen av enkelt-items på skalaen «Funksjonsnivå i skolen», nærmere bestemt for item 7 hvor det spørres om foreldrenes støtte og oppmuntring til eleven for å lykkes i skolen. På dette item er det som tidligere nevnt signifikant forskjell mellom gruppene. Som en oppsummering angående foreldrestøtte kan en da si at disse funnene støtter og bekrefter hverandre. Man har belyst foreldrestøtte både som enkeltspørsmål og som del av en skala, og begge elementer fremkom med signifikant forskjell mellom gruppene.

Et annet spørsmål fra spørreskjemaet som også berører grad av foreldrestøtte, er spørsmålet om i hvilken grad foreldrene hjelper sine barn med lekser. Også på dette punktet viser det seg



at foreldrene til de adopterte er mer ivrige enn foreldrene til barna i kontrollgruppen. Resultatet er vist i tabellen under.

Tabell 20: I hvilken grad hjelper foreldrene eleven med lekser?

	<b>I liten grad</b>	<b>I noen grad</b>	<b>I stor grad</b>	<b>I meget stor grad</b>	<b>Total</b>
<b>Norskfødte</b>	(2,8%)	(12,7%)	(42,3%)	(42,3%)	71 (100%)
<b>Adopterte</b>	(0%)	(4%)	(39,2%)	(56,8%)	74 (100%)
<b>Total</b>	(1,4%)	(8,3%)	(40,7%)	(49,7%)	145 (100%)

Som vi ser av tabellen er det en klar tendens mot at de adopterte barnas foreldre hjelper til med lekser i større grad enn foreldrene til barna i kontrollgruppen. Forskjellene er ikke statistisk signifikante. Hele 96% av foreldrene til de adopterte hjelper sine barn enten «i stor grad» eller «i meget stor grad». Tilsvarende tall for foreldrene til de ikke-adopterte er 84,6%. I andre enden av skalaen ser vi at ingen av adoptivforeldrene havner i kategorien «i liten grad».

På spørsmål om barna har hatt spesiell hjelp på skolen i løpet av første klasse viser resultatene ingen signifikante forskjeller mellom de adopterte og kontrollgruppen.

## 5.4 Analyse av Problematferd

Denne skalaen består av 18 utsagn og tar utgangspunkt i Gresham og Elliott (1990) sitt materiale omkring kartlegging av problematisk atferd. Skalaen er delt i tre delskalaer som undersøker henholdsvis eksternalisert atferd (6 utsagn), internalisert atferd (6 utsagn) og hyperaktiv atferd (6 utsagn). Som svaralternativer for denne skalaen kan man velge mellom «aldri», «av og til», «ofte» og «svært ofte». Skalaen tolkes på delskalanivå og har ingen fullskala-skåre som er av forskningsmessig interesse. Resultatene av t-testen av delskalaene finnes i tabellen under.

Tabell 21. T-test av delskalaene i «Problematferd».

	Adoptert N	Mean	SD	Kontroll N	Mean	SD	
<b>Eksternalisert atferd <sup>1)</sup></b>	75	7,65	2,04	72	7,68	2,48	NS
<b>Internalisert atferd <sup>1)</sup></b>	75	8,40	1,89	71	8,45	2,02	NS
<b>Hyperaktivitet <sup>1)</sup></b>	76	9,91	3,51	72	9,24	3,30	NS

<sup>1)</sup> Høyere skåre indikerer høyere grad av henholdsvis eksternalisert, internalisert og hyperaktiv atferd.

Tabellen over viser at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom gruppene. Skårene er nærmest identiske på skalaene Eksternalisert atferd og Internalisert atferd, mens det kun er en minimal forskjell på delskalaen for Hyperaktivitet, hvor gruppen av adopterte skårer litt høyere, noe som indikerer noe høyere grad av hyperaktivitet, dog ikke statistisk signifikant. Spredningen på alle delskalaene er rimelig jevn mellom de to gruppene målt ved standardavvik. Som en oppsummering kan man si at det ikke er noen forskjell i hvordan lærerne vurderer problematferden mellom gruppen av utenlandsadopterte og de norskfødte barna i kontrollgruppen, med unntak av en liten forskjell på hyperaktivitet.

## 5.5 En kort sammenfatning av de viktigste resultatene

I det store og hele viser undersøkelsen at de adopterte barna klarer seg godt i 1. klasse, både faglig og sosialt, på tross av en vanskelig start i livet. Den gode utviklingen fra undersøkelsen som ble gjort da barna var omkring 4 år, ser ut til å fortsette (Dalen, 2013). De fremstår i 1. klasse generelt som resiliente og robuste barn som har omsorgsfulle og støttende foreldre. Imidlertid er det deler av resultatene som gir grunn til en viss bekymring. Vi ser at de adopterte skårer klart lavere på språkferdigheter målt med «20 spørsmål», og forskjellen er statistisk signifikant. Vi vet også at en del adopterte skårer såpass svakt på denne testen at de bør utredes videre for sine språkvansker. Skolespråkmestring er et område som noe overraskende viser like gode resultater for begge grupper, dog med noe mer spredning blant

de adopterte. For skalaen funksjonsnivå i skolen ser det ut til at begge grupper skårer omtrent like godt. Imidlertid ser vi at når det gjelder foreldresamarbeid, foreldre støtte og hjelp med leksearbeid så er dette områder hvor adoptivbarna og deres foreldre skiller seg tydelig fra de norskfødte i positiv retning. Når det gjelder problematferd er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene. Det sees imidlertid en noe større skåre for de adopterte hva hyperaktivitet angår. For skalaen sosiale ferdigheter er det ingen nevneverdige forskjeller mellom gruppene, begge skårer bra på denne skalaen. Vi kan slå fast at for språkskalaene og funksjonsnivå i skolen er det noe svakere mean-tall og høyere spredning for de adopterte. Forskjellene mellom gruppene på mean-skåre og spredning er lavere for sosiale ferdigheter og atferd.

## 6 Drøfting av resultatene

Under dette punktet vil resultatene fra analysen av dataene bli drøftet. Det vil bli gjort drøfting av hver enkelt skala hver for seg. Enkelte skalaer vil også bli drøftet på tvers. Med bakgrunn i at spørreskjemaet har en overvekt av kartlegging innen språkferdigheter, skolespråk og funksjonsnivå i skolen, så vil disse tre punkt bli viet mest oppmerksomhet i drøftingsdelen. Dette faller også naturlig da man vet at språkfunksjon, skolespråkmestring og prestasjoner på skolen er nøye sammenvevd (Dalen, 2012).

Spørreskjemaet som ligger til grunn for oppgaven inneholder som tidligere beskrevet to ulike skalaer for kartlegging av språk. Den første som omtales er testen «20 spørsmål», som i tar for seg områdene semantisk evne, evne til å forstå og evne til å motta et budskap. Den andre skalaen er «Skolespråkmestring». Delskalaene til «20 spørsmål» vil bli drøftet hver for seg. Begge språkskalaene vil drøftes enkeltvis, men det er også nødvendig å se disse i sammenheng.

### 6.1.1 Drøfting av resultatene fra «20 spørsmål».

Analysen av hele skalaen «20 spørsmål» tilsier at de adopterte barnas språkferdigheter målt med dette verktøyet er svakere enn de norskfødte. Når en ser hele skalaen under ett skårer de adopterte i gjennomsnitt 30,88 poeng. Det er helt oppunder for det som betegnes som kritisk grense for denne testen, denne grensen er 31 poeng (Ottem, 2009). De norskfødte skårer i gjennomsnitt 25,73 poeng, noe som betegnes som en tilnærmet aldersadekvat normalskåre for barn i første klasse (Ottem, 2009). Forskjellen mellom de to gruppene er kun signifikant når en ser på skalaen i sin helhet. Det oppnås et signifikantall på 0,013. I tillegg er det blant de adopterte en merkbart større spredning i skåren. Det innebærer at det er flere barn som skårer svært dårlig og likedan noen som skårer svært bra. Som nevnt tidligere er det om lag 1 av 3 adopterte barn som skårer over kritisk grense på denne skalaen, og som derigjennom behøver spesialpedagogisk oppmerksomhet (Ottem, 2009). Disse barna bør vurderes med henblikk på om de bør utredes videre for sine språkvansker. Juffer & van Ijzendoorn (2005) fant gjennom sine metaanalyser at adopterte barn har en doblet risiko for å bli henvist til spesialpedagogisk utredning. Ser man resultatene for «20 spørsmål» opp i mot denne forskningen, så kan man hevde at det er en viss grad av samsvar mellom den forskning som metaanalysen bringer med seg (Juffer & van Ijzendoorn 2005), og våre data. Det generelle funnet om at de adopterte

viser svakere språkferdigheter enn de norskfødte er i tråd med Rygvold (2012) sine funn. Rygvold fant få forskjeller mellom de adopterte og de norskfødte. Når vi analyserer testen «20 spørsmål» på delskalanivå; henholdsvis semantisk evne, vansker med å formidle et budskap og vansker med å motta et budskap finner vi ingen statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene. På alle de tre delskalaene skårer de adopterte svakere, men forskjellen i skåre er altså ikke signifikant. I tillegg viser de adopterte barna en større spredning i skåren enn de norskfødte. Dalen og Rygvold (2006) fant at de adopterte ikke hadde signifikant dårligere språkferdigheter enn de norskfødte, men viser større spredning i skåren enn de norskfødte. Dog viser denne undersøkelsen en noe lavere skåre hos de adopterte på både hverdagsspråk og skolespråk, men ikke signifikant.

Det kan være ulike årsaker til at de adopterte synes å prestere svakere innen språkferdigheter enn sine jevngamle norskfødte. I tidlig alder skjer et viktig samspill mellom barnet og de nære omsorgspersoner med henblikk på førspråklig stimulering (von Tetzchner, 2013). De adopterte kan ha gått glipp av denne fasen ettersom de kan ha hatt sin første fase av livet på institusjon, hvor voksentettheten og tilknytningen kan ha vært noe mangelfull. Dalen og Sætersdal (1992) og Glennen og Masters (2002) henviser til at svake språklige prestasjoner kan henge sammen med at de små barna har opplevd slikt manglende samspill med en nær voksen fra tiden før adopsjonen.

Usikkerhet omkring de adopterte barnas reelle alder kan påvirke resultatene. Dersom en skulle ha feil alder på barnet kan dette være forstyrrende i forhold til barnets prestasjoner. Da kan man ende opp med å vurdere prestasjonene feil. Noen adoptivbarn kan virke eldre enn de i realiteten er, da kan forventingsgapet bli stort. Vanskelige forhold på institusjonen som de har tilbrakt sin første tid på kan påvirke deres prestasjoner negativt. Man vet lite om hvordan barna har hatt det i begynnelsen av livet. Graden og omfanget av eventuell negativ påvirkning fra tiden på institusjon vil kunne være bestemmende for barnas senere prestasjoner på mange områder i livet (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold, 1999, Glennen 2007, Dalen & Rygvold, 2004).

Som tidligere omtalt i oppgaven viser det seg at adoptivbarn stort sett er flinke til å tilegne seg sitt nye førstespråk (Dalen & Sætersdal 1992, Glennen 2007, Dalen & Rygvold, 2004, Roberts m.fl. 2005, Rygvold, 2012). Dette er i utgangspunktet positivt, men det kan få den konsekvens at deres språk blir noe overfladisk og bredt, på bekostning av en dypere forståelse og mening. Barna presenterer en språkfasade som virker bedre enn den kanskje er. Barna kan

uttale ord og bruker dem i det daglige, men har kanskje ikke god nok forståelse av ordene. Bruddet med sitt opprinnelige morsmål etterfulgt av en rask tilegning av nytt språk kan kanskje resultere i dette gapet (Rygvoid, 2012). Språklig bevissthet fordrer kunnskap om de fonologiske, syntaktiske og morfologiske elementene i språket. Er ikke dette på plass kan det være vanskelig både å forstå og formidle (Gleason & Ratner 2009, Ottem 2009). En kan stille spørsmål om hvorvidt de adopterte har utviklet sin språklige bevissthet på linje med de norskfødte?

### **Semantisk evne**

Når man ser på denne delskalaen alene så skårer adoptivbarna svakere enn de norskfødte, (henholdsvis 12,62 og 11,11) dog ikke signifikant. Forskjellen i mean er 1,51. Spredningen er også markant større, 6,86 blant de adopterte og 5,03 blant kontrollgruppen. Det ble foretatt en t-test på item-nivå av alle spørsmålene på «20 spørsmål». Da fremkom det en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene på to spørsmål, et av dem på delskalaen om semantisk evne. På item nr 4 «*Har problemer med å svare på spørsmål like raskt som andre*» skåret de adopterte signifikant svakere enn kontrollbarna. Dette funnet er interessant, og kan drøftes i lys av det som er nevnt ovenfor omkring dybde- eller kjerneforståelse av språket.

Semantikken sees som kjernen i språket og dersom ikke adoptivbarna finner meningen med ordene kan det påvirke skåren på semantisk evne negativt (Gleason & Ratner, 2009). Svake semantiske evner kan også medføre at barna har lettere for å blande ord, har vanskeligere for å huske ord og deres betydning (Bishop, 1997). I og med at semantikken er kjernen i forståelse av språket, kan dette påvirke ordforråd, setningsoppbygging og grammatisk kunnskap i negativ retning (Bloom & Lahey 1978, Ottem 2009).

### **Vansker med å motta et budskap**

På denne delskalaen skårer de adopterte svakere enn de norskfødte med tallene 9,27 og 7,96. Forskjell i mean er 1,31, heller ikke dette statistisk signifikant. Spredningen er også på denne delskalaen større hos de adopterte, 5,20 mot 3,04 hos de norskfødte. Dette resultatet stemmer godt overens med Rygvoid (2012) sine data. Rygvoid sier:

*Resultatene tyder i større grad enn hva som er funnet i tidligere studier, på at språkforståelse kan være en særlig utfordring for adopterte barn.*

(Rygvd, 2012 s. 8)

En kan hevde at de adopterte strever noe mer med språkforståelsen enn sine jevngamle norskfødte klassekamerater. Forskjellen er dog ikke stor, og en kan nok diskutere om det har noen stor klinisk relevans. Rygvold (2012) konkluderer da også med i sin studie at de adopterte klarer seg relativt godt og at de forskjeller man ser ikke er av stor karakter. I sin studie omkring språkmestring til 24 kinesiske skolejenter på 6,3 år finner dessuten Gauthier og Genesee (2011) at de adopterte barna har en signifikant svakere språkforståelse enn sine jevngamle ikke-adopterte klassevenninner.

Et forhold som kan gjøre det utfordrende å sammenlikne forskning omkring språkforståelse er at man har benyttet ulike instrumenter og metoder i datainnsamlingen. Likedan er det en utfordring å få til mest mulig like inklusjonskriterier for studiene er også vanskelig. Da kan meta-analyser være egnet, dog med en del begrensinger, nettopp med bakgrunn i sistnevnte faktorer. Scott m. fl. (2011) sin metaanalyse av 22 studier viser at adopterte barn har en noe større sannsynlighet for å utvikle språkvansker enn ikke-adopterte. Scott (2009) gjorde en litteraturgjennomgang av 16 studier omkring språkferdigheter hos adopterte konkluderte med at i tre av studiene viste resultatet at de adopterte hadde mer vansker enn de ikke-adopterte, ni studier viste bra resultater for de adopterte mens fire studier viste et blandet resultat. På bakgrunn av mine resultater og den gjennomgåtte forskningen mener jeg vi alt i alt kan konkludere med at de adopterte kommer godt ut av studiene når det gjelder språkforståelse til tross for generelt noe lavere prestasjoner i studier.

### **Vansker med å formidle et budskap**

Som for de andre delskalene viste oppgavens resultater her at de adopterte skårer svakere enn kontrollgruppen, med en skår på 8,99 mot kontrollgruppens 7,90, en forskjell i mean på 1,09 poeng. Spredningen var størst hos de adopterte på 4,50 mot kontrollgruppens 3,21. Ingen av de forskjellene er statistisk signifikante. På item nr 17 «*Blir ikke forstått av andre*», viste t-testen gjort på item-nivå signifikant svakere resultat enn kontrollbarna. Dette er et eksempel på en ekspressiv vanske. For å kunne uttrykke seg adekvat må barna ha tilstrekkelig syntaktisk og grammatisk kompetanse. Dette funnet er i tråd med Gauthier og Genesee (2011) som fant at deres adoptivbarn skåret lavere enn de ikke-adopterte på kartleggingsinstrumenter som måler ekspressive språkferdigheter.

Som en oppsummering av drøftingen av språkferdigheter er det verdt å komme med en viktig refleksjon. Det å fremstille data fra forskning med gjennomsnittstall som mål kan medføre at viktig informasjon om barna ikke blir avdekket. Ved kun å omtale gjennomsnitt mister man bredden i datamaterialet. Derfor er det så viktig å belyse spredningen. Et gjennomgangsfunn i dataene fremstilt i denne masteroppgaven er at spredningen i gruppen av adopterte barn er større på nær sagt alle skalaer. Når vi ser nærmere på nettopp spredning finner vi at det både finnes svært svake og spesielt sterke barn i gruppen av adopterte barn.

Som nevnt i teoridelen fant Dalen (2013) at adoptivbarna ved 48 måneders alder viste like godt ordforråd som de norskfødte når de ble testet med BPVS vokabular-skala. Vi ser i denne undersøkelsen at barna i 1. klasse klarer seg bra totalt sett språklig, selv om de ligger litt under på dagligspråk. Man kan hevde at utviklingen man så fra ankomst frem til 48 måneders alder, fortsetter inn i skolen. Det at barna kom i adoptivhjem og fikk det nære samspillet som er så viktig for språkutviklingen har trolig bidratt til den gode utviklingen. Utviklingen av kommunikasjon og språk generelt henger nært sammen med sosialt samspill (Dalen, 2013). Vi utvikler språket vårt i samspill med andre mennesker, og språket har en viktig funksjon i forhold til tilknytning (von Tetzchner, 2013). At barnet blir adoptert av ressurssterke foreldre som er motiverte og godt opplært til å være gode foreldre har nok en stor betydning. Flere studier bekrefter at adoptivforeldrenes kvaliteter har betydning for barnets utvikling, deriblant språkutviklingen (Mc Guinness & Pallansch 2000; Rosnati m. fl. 2008).

### **6.1.2 Drøfting av resultatene fra «Skolespråkmestring»**

På denne skalaen av 6 items skårer de adopterte og kontrollgruppen svært jevnt og den lille forskjellen i totalskåre er ikke statistisk signifikant. Spredningen i form av standardavvik er relativt jevn, med noe større spredning i gruppen av adopterte barn. For å sjekke om det er noen forskjeller på item-nivå har jeg foretatt en t-test. Resultatene viser at det ikke er noen signifikante forskjeller på itemnivå. Man kan spørre seg hvorfor det kom frem en signifikant forskjell når språkferdigheter ble testet med testen «20 spørsmål», mens vi for det samme utvalget av barn ikke ser nevneverdig forskjell mellom gruppene når man benytter skalaen «Skolespråkmestring»? Dalen og Rygvold (1999) benyttet samme skalaen i sin undersøkelse om skolebarn fra Colombia og Sør-Korea. I motsetning til de funn som er presentert i denne oppgaven, fant Dalen og Rygvold et noe motsatt bilde, nemlig at det ikke var signifikante forskjeller mellom gruppene i dagligspråkmestring, mens det var en signifikant forskjell innen



skolespråkmestring (Dalen og Rygvold, 1999). De fant følgende forskjeller mellom de tre gruppene av barn som de undersøkte. De colombianske barna kom dårligst ut, barna fra Sør-Korea og Norge skåret om lag like bra på skolespråk. Dette er interessant, det reiser spørsmålet om hva som skiller barna fra Colombia fra de adopterte barna.

I Dalen (2001) undersøkte man skoleprestasjoner til et utvalg på 193 adopterte barn fra Sør-Korea og Colombia samt en tilsvarende stor kontrollgruppe. De adopterte skåret signifikant dårligere enn kontrollgruppen på skoleprestasjoner totalt sett. I den studien så man også på skolespråk som egen skala. Også der skåret de adopterte signifikant dårligere enn kontrollgruppen. På skalaen for dagligspråk var det ingen forskjeller mellom de sør-koreanske og de norske barna, mens de colombianske skåret lavere på begge språkskalaene. Som i Dalen og Rygvold (1999) skåret barna fra Colombia signifikant dårligst. Sør-Korea-barna gjør det merkbart bedre enn de colombianske barna på alle parametere.

Funnene i flere studier konkluderer altså med at de adopterte ikke skårer lavere på hverdagsspråk sammenliknet med kontrollgruppene av ikke-adopterte (Dalen 1995, 2001; Dalen og Rygvold 1999). De samme studier finner også at de adopterte skåre lavere på skolespråk, noe som kanskje kan være en prediktor for senere utvikling av lesevaner (Dalen og Rygvold, 2006). Selv om Dalen i sistnevnte studie ikke fant noe signifikant forskjell hva skolespråk angår, var det en tendens til svakere skåre hos de adopterte. Utvalget i denne studien var 75 kinesiske barn, hvorav 73 jenter. Dalen og Rygvold (2006) fremhever at kvaliteten på omsorgen på institusjoner har blitt hevet, noe som kan forklare de gode resultatene som de adopterte viser. Dette kan også være en faktor som er med å virke positivt for det utvalget som er med i denne oppgaven. Barna som er med her ble adoptert så sent som i perioden 2007-2009, og med en økende kvalitet på institusjonsomsorg kan dette ha bidratt positivt for barnas prestasjoner. Utvalget i denne oppgaven består av barn fra flere land, de fleste fra Kina og Sør-Korea. Barna fra disse landene har i studier vist at de gjør det ganske bra det bra på skolen, mens barn fra Colombia generelt viser noe dårligere resultater (Dalen og Rygvold 1999, 2006; Dalen, 2001). En kan stille spørsmål om kvalitetsheving på institusjonsomsorg rent generelt gjør at bildet blir bedre med henblikk på skolerresultater. Det kan se slik ut i min undersøkelse. Tradisjonelt har barn fra Øst-Europa og Russland fremvist svakere resultater enn andre adoptivbarn, med bakgrunn i dårligere omsorgsforhold på institusjon (Glennen, 2007). I denne oppgaven er det ikke med noen barn i utvalget fra hverken Russland eller Øst-Europa. Det kan være med å bidra til at resultatene er så gode som

de er for de adopterte. Alle barna i utvalget for denne oppgaven ble - som tidligere nevnt - adoptert før de var 2 år, og halvparten av dem ble adoptert før 12 måneders alder. Det er sprikende resultater fra forskning omkring adopsjonsalder og denne variabelens innvirkning på skoleprestasjoner. Dalen (2001) og Kvifte-Andresen (1992) fant at adopsjonsalder ikke hadde innvirkning på skoleprestasjoner totalt sett. I denne oppgaven drøftes ikke dette noe videre.

Hvilke andre grunner kan det være til at resultatene i denne oppgaven blir annerledes og til dels motsatt av de studiene det er referert til? Man skulle nemlig kanskje tro at det var på skolespråk man ville finne resultater i disfavør av de adopterte i og med – som tidligere nevnt – at skolespråkferdigheter stiller større krav til total språkforståelse, semantiske evner og kognitiv fungering (Dalen og Rygvold, 1999). Det kan imidlertid også tenkes at skalaen «skolespråkmestring» ikke er sensitiv nok i forhold til å fange opp eventuelle vansker med selve språkforståelsen. Skalaen «20 spørsmål» er kanskje mer «skreddersydd» for å fange opp forståelsesvansker. Sistnevnte skala er mer omfattende, den består tross alt av langt flere spørsmål og er validert på total- og underskala-nivå. Man har ikke holdepunkter for å hevde noe bastant i denne sammenheng, men det er verdt å reflektere over spørsmålet.

Vi ser fra resultatene fra skalaen funksjonsnivå i skolen at de adopterte i mitt materiale har mer støtte og oppmuntring hjemmefra enn kontrollgruppen. Kan det være med å forklare at de ikke er svakere på skolespråk? Støttende foreldre kan kanskje knyttes til at de gjør det godt på skolen. Barn som opplever et stimulerende og støttende miljø rent språklig synes å være bedre rustet til å kunne lese tekster og tilegne seg kunnskap (Aukrust, 2005). Det er verdt å undre seg over hvorvidt foreldrenes støtte og hjelp til skolearbeidet faktisk er så stor og bidrar så positivt at de adopterte skårer like godt på skalaen skolespråk? Det samme spørsmålet kan også stilles for skalaen funksjonsnivå på skolen, hvor de to gruppene skårer like bra. Denne skalaen blir drøftet enkeltvis senere i oppgaven.

### **6.1.3 Drøfting av resultatene fra skalaen problematferd**

Mange adopterte barn har opplevelser fra tiden før adopsjon som kan tilsi at de er mer utsatt for å utvikle ulike typer problematferd (Gärtner og Heggland, 2013). Livet på institusjon kan ha være preget av lite omsorg og mangel på trygge voksne og klare rammer (Dalen, 2013). Andre har muligens vært utsatt for verre ting som overgrep, fysisk vanskjøtsel, deprivasjon og mangelfull ernæring (Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Som tidligere omtalt har mye av den

forskning som er gjort omkring atferd og adopterte konkludert med at adopterte fremviser mer negativ atferd deriblant hyperaktivitet (Mc Guinness og Pallansch, 2007; Juffer & van Ijzendoorn 2005). Rosnati m. fl. (2008) fant i sin studie av 186 adopterte barn mellom 7-11 år at disse viste mer utagerende atferd og mer vansker med oppmerksomhet enn kontrollgruppen av ikke-adopterte. Stams m. fl. (2000) undersøkte 159 adopterte i forhold til atferdsvansker. Barna var – som i denne oppgavens materiale – om lag 7 år gamle. Studien konkluderer med at de adopterte hadde en økt risiko for å utvikle atferdsvansker i forhold til referansematerialet til testen de var testet med, CBCL (Child Behavior Check List), (Dunn m. fl. 1997). Selv om konklusjonen er slik, viser studien også en del andre interessante resultater. Blant annet kommer det frem at særlig de adopterte barna fra Sør-Korea skårer uvanlig bra kognitivt. Hele 31 % av dem skåret over 120 i IQ, og det nevnes at foreldrenes støtte kunne være en del av forklaringen gjennom at de har gitt sine barn mye kognitiv stimulering. Man finner også at adopterte jenter i studien skårer høyt på ego-kontroll og er over gjennomsnittet populære i klassen (Stams m. fl., 2000). Dette kan være en indikator på at de har gode sosiale ferdigheter, noe som blir drøftet under eget punkt i oppgaven.

Som nevnt tidligere i oppgaven fant man i en meta-analyse som inkluderte 25281 adopterte barn sammenliknet med 80260 ikke-adopterte, at de adopterte viste mer eksternalisert atferd som aggresjon, internalisert atferd som eksempelvis depresjon, samt for problematferd totalt (Juffer & van Ijzendoorn, 2012). Dette resultatet står i delvis kontrast til våre resultater. Vi fant noe mer hyperaktivitet, men forskjellen var ikke signifikant.

Resultatene fra studien i denne oppgaven viser som tidligere nevnt ingen signifikante forskjeller mellom de adopterte og kontrollgruppen hva problematferd angår. Gresham og Elliot (1990) sin skala for problematferd ble benyttet som måleinstrument. Den er delt i tre delskalaer; eksternalisert atferd, internalisert atferd og hyperaktivitet. For de to første delskalaene er skårene nær sagt helt identisk mellom gruppene, det samme gjelder spredningen. For delskalaen hyperaktivitet skårer de adopterte litt høyere enn kontrollgruppen, men altså ikke signifikant. Skåren til de adopterte er 9,91 mot 9,24 for kontrollgruppen, spredningen er nær den samme hos begge grupper med 3,51 for de adopterte og 3,30 for kontrollgruppen. Dette er positive resultater som for dette utvalget indikerer at de adopterte når de går i første klasse, ikke har nevneverdig mer vansker med atferden enn sine klassekamerater. Den lille forskjellen man finner på hyperaktivitet kan ha sammenheng med forhold fra barnets første tid som vi ikke vet noe om. Også i Dalen og Rygvold (1999) fant

man noe høyere grad av hyperaktivitet hos de adopterte, og her var forskjellen dessuten signifikant. En viktig forskjell mellom studien i Dalen og Rygvold (1999) og studien i denne oppgaven, er at deres studie bestod kun av barn fra Colombia og Sør-Korea. Man vet fra andre studier at barn fra Colombia har vist mer vansker av denne type enn adoptivbarn fra andre land. Det kan være med å forklare noe av forskjellen. I denne oppgavens utvalg er det relativt få barn fra Colombia, (12%). Det må også presiseres at majoriteten av barna i utvalget i denne oppgaven kommer fra Sør-Korea og Kina (13 % fra Sør-Korea og 43 % fra Kina). Disse landene har over tid kanskje hatt noe bedre forhold på institusjonene enn en del andre land (Dalen og Rygvold, 2006), noe som kan ha medvirket til gode resultater.

Vi vet også at adoptivforeldrene er spesielt støttende og en må også være åpen for at deres positive påvirkning kan ha medvirket til at problematferden blir mindre. Å ha foreldre som støtter opp om skolen og skolearbeidet kan kanskje motvirke at negativ atferd utvikles. Foreldrene er en viktig ressurs for barn i forhold til skolen, både i forhold til det faglige og det sosiale. Det er et større fokus enn før at skolen i større grad bør betrakte foreldre som partnere og eksperter i forhold til samarbeid om barnets skoleprestasjoner (Dalen og Tangen, 2012). I studien til Stams m. fl. (2000) kom det også frem at foreldrene i deres materiale fremstår ressurssterke. Det diskuteres hvorvidt dette også kan bidra til å øke den sosio-emosjonelle statusen til barna. Foreldre som er støttende i forhold til skolearbeidet er ofte også aktive i forhold til det sosiale miljøet i klassen, noe som kan forsterke barnas posisjon og status blant sine medelever. Dette igjen kan heve barnas prestasjoner på skole (Stams m. fl., 2000). Det er en klar sammenheng mellom trivsel i skolen og læringsutbytte. Likedan er det generelt en sammenheng mellom læring og sosial kompetanse (Ogden, 2015). Det kan se ut som en del av de adopterte - særlig jenter - har gode evner, har god sosial kompetanse og står sterkt sosialt i klassen (Stams m. fl. 2000). Samtidig viser den store spredningen i resultater som man ofte ser i adopsjonsstudier at det også finnes en annen virkelighet for andre deler av utvalget, nemlig barn som virkelig strever faglig og har det vanskelig i sin skolehverdag, slik at gjennomsnittsmålet totalt sett viser at adopsjonsbarna fremviser en økt risiko for å utvikle vansker av ulik art (Stams m. fl., 2000).

#### **6.1.4 Drøfting av resultatene fra skalaen funksjonsnivå i skolen, samt enkelt-items omkring skolefungering.**

Momentene som drøftes under denne overskriften har til dels blitt drøftet også under overskriften som omhandler skolespråk. Sammenhengen mellom skolespråkmestring og funksjon i skolen henger til en viss grad sammen, derfor bør drøftingene sees i sammenheng.

Resultatene fra skalaen «Funksjonsnivå i skolen» viser som nevnt at gruppene skårer svært jevnt og den lille forskjellen i totalskåre er ikke statistisk signifikant. Spredningen i form av standardavvik er noe større i gruppen av adopterte barn. Ser vi i tillegg på resultatene fra enkeltspørsmålene i spørreskjemaet er totalbildet at de adopterte i all hovedsak gjør det bra på skolen. Dette er gode nyheter, og de står på en måte i litt kontrast til tidligere forskning på skoleferdigheter hos adopterte barn (Dalen 1995, 2001, Dalen og Rygvold 1999; Kvifte-Andresen 1992). Denne skandinaviske forskningen har dokumentert lavere skoleprestasjoner blant internasjonalt adopterte barn. Nå skal det sies at det ikke er helt uproblematisk å sammenlikne slik forskning, da barnas bakgrunn samt metodiske ulikheter i hvordan man måler skoleprestasjoner kan gi betydelig bias. Likevel kan vi hevde at de adopterte kommer svakere ut enn kontrollgruppene i mye av forskningen. Men det finnes unntak, og i Rygvold og Dalens store skoleundersøkelse (Dalen og Rygvold, 1999), hvor en kartla skolefungering på bred basis - ikke ulikt slik det er gjort i denne oppgaven – fremkom flere områder hvor de adopterte ikke presterte svakere enn de norskfødte. Dette var innen lese- og skriveferdigheter, dagligspråklige ferdigheter samt for områdene selvheldelse og ekstrovert atferd. En viktig ting å nevne er at det for gutter gjennomgående fremkommer svakere resultater i forskningen enn for jenter. Dette er tilfelle både for adopterte barn og for ikke-adopterte, og føyer seg inn i det vi kjenner til fra før omkring kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Jentene gjør det bedre enn guttene (Ogden 1995, 2015; Nordahl og Sørli 1998). Ikke bare på rene skoleprestasjoner gjør guttene det svakere. De er svakere både innen språkferdigheter, viser lavere sosial kompetanse, svakere faglig nivå og de viser mer problematferd uttrykt ved hyperaktivitet (Dalen og Rygvold, 1999). I sistnevnte studie viste dette resultatet seg både for adopterte og norskfødte.

I undersøkelsen i denne oppgaven fremkom det at de adopterte ikke fikk mer ekstra hjelp enn sine klassekamerater. Dette bildet står i kontrast til en del annen forskning omkring adopterte barn og spesialundervisning. Van Ijzendoorn m. fl. (2005) fant i sin meta-analyse at adopterte barn hadde dobbelt så stor risiko for å bli henvist til utredning for spesialundervisning, i

forhold til ikke-adopterte. Tilsvarende tall er fremkommet også i norsk forskning (Dalen 1995, 2001; Dalen og Rygvold 2006). Disse resultatene kan tolkes på flere måter. Enten så kan vi tolke det dithen at adopterte faktisk har dobbelt så mye lærevansker / andre vansker enn ikke-adopterte. En annen måte å tolke det på kan være at foreldre til adopterte barn er så opptatt av deres barns beste at de er raskere med å kreve at barna henvises, eller de henviser dem selv til videre utredning. Vi vet at adoptivforeldre er høyere utdannet og ofte er ressurssterke personer, dette kan trekke i retning at de raskere søker hjelp og støtte i forbindelse med sine barns eventuelle utfordringer i skole- og helsesammenheng (Dalen, 2012). At vi i oppgavens undersøkelse ikke finner en økt forekomst av ekstra hjelp i klassen kan forklares på flere måter. For det første går barna bare i 1. klasse. Bestemmelsene om spesialundervisning krever at man forsøker en rekke tiltak – og evaluerer disse - på skolen før tilmelding til PP-tjenesten skjer. Det kan være at man ikke har kommet så langt i utprøving og evaluering av tiltak før denne studien ble gjennomført. Likedan er selve spørsmålet som lærerne har besvart kanskje ikke spesielt presist i forhold til spesialundervisning som begrep. Med det menes at de kun har fått et enkeltspørsmål om eleven har fått noen form for spesiell hjelp i løpet av første klasse. Dette er kanskje ikke den beste måten å kartlegge spesialundervisning på. Definisjon og forståelse av «spesiell hjelp» kan være en kilde til ulik forståelse, så vi skal være forsiktige med å konkludere for tydelig på grunnlag av kun et slikt enkeltspørsmål. På den annen side vet vi at adoptivforeldrene i denne studien gir signifikant mer støtte og oppmuntring til skolearbeidet enn foreldrene til barna i kontrollgruppen. Dette kommer som nevnt frem både fra skala-spørsmålet samt enkeltspørsmålene fra spørreskjemaet. Likedan er de flinkere til å hjelpe sine barn med leksearbeid. Det kan tenkes at den tydelige ekstrainsatsen disse foreldrene legger ned i sine barns skolegang er så merkbar at det slår positivt ut på flere parametere. Vi vet at dagens adoptivforeldre er godt skolerte i form av obligatoriske kurs som de må delta på for å bli godkjente som adoptivforeldre (Dalen, 2013). De får mye kunnskap om hvordan de best mulig kan møte barnet de skal få, med bakgrunn at den spesielle starten på livet alle adopterte barn har. På mange måter kan en hevde at den prosess de er gjennom før de blir foreldre innebærer en «kvalitetssikring» av dem.

Det er gjort forskning som faktisk viser at adoptivbarn gjør det bedre i skolesammenheng enn det deres kognitive forutsetninger skulle tilsi (Vinnerljung m. fl. 2010; Dalen m. fl., 2008). Dette er oppsiktsvekkende resultater, og det kan støtte vår drøfting her som fremhever at adoptivforeldres ivrige støtte til barnas skolegang, til en viss grad kanskje kan motvirke

eventuelle negative faktorer adopsjonen – eller tiden før denne - kan ha gitt barna. Det positive bildet vi ser om adoptivbarnas skoleprestasjoner totalt sett kan ha sammenheng med adoptivforeldrenes evne til å være støttende og motiverende (Dalen, 2012).

Som tidligere nevnt finnes meta-analyser som viser at barn som bor på institusjon har generelt en noe lavere IQ enn ikke-institusjonaliserte barn (Juffer og van Ijzendoorn, 2012). I oppgavens undersøkelse er IQ ikke kartlagt. Men vi vet at for barn som adopteres skjer det en opphenting av funksjonsnivå på flere områder, selv om slikt kan ta tid (Vorria m.fl. 2006, van Ijzendoorn m.fl., 2007). Slik sett kan det være grunn til å tro at adopsjon som tiltak fremmer en positiv kognitiv utvikling. Ser vi også på de adopterte barnas skoleprestasjoner i denne oppgaven under ett, kan det være grunn til å tro at deres kognitive nivå har fått stimulering som medfører bedre skolefungering. Med resultatene til Vinnerljung m. fl. (2010) og Dalen m. fl.. (2008) i bakhodet - slik det ble drøftet i forrige avsnitt – kan vi fremholde spørsmålet om foreldrenes gode påvirkning kanskje oppveier et eventuelt dårlig kognitivt utgangspunkt for enkelte adopterte barn. Vi kan i alle fall ikke utelukke det.

Nok en gang må vi se resultatene i lys av opprinnelsesland. I dette utvalget er over halvparten fra Kina og Sør-Korea. Tradisjonelt har forskningen på adoptivbarn vist at barn fra disse landene – og særlig fra Sør-Korea – skårer svært bra, og ofte bedre på kognitive og skolerelaterte tester, enn barn fra andre opprinnelsesland. Sammensetningen av barna som inngår i denne oppgavens undersøkelse – hvor man ikke har noen barn fra land Russland eller Øst-Europa – kan ha medvirket til de gode resultatene. Dette med bakgrunn i at man har sett at svært dårlige pre-adopsjonsforhold i sistnevnte områder ofte har vist å predikere mer vansker på skolen og sosialt senere (Mc Guinness og Pallansch, 2007). At alle barna i denne oppgavens undersøkelse ble adoptert før de var to år, og halvparten før de var et år, kan også spille positivt inn.

De 77 barna fra Kina viste generelt positive resultater i undersøkelsen til Dalen og Rygvold (2006), ikke helt ulikt det bildet vi ser i denne oppgavens materiale. En økt spredning og et noe større misforhold innad i gruppen av adopterte barn er i tråd med denne oppgavens generelle funn. Dalen og Rygvold (2006) fant en noe lavere, men ikke signifikant, skåre innen det de kaller dagligspråk, samt innen skolespråk og hyperaktiv atferd. Som barna i denne oppgaven, ble de kinesiske barna i Dalen og Rygvolds studie adoptert før de fylte to år. En kan tro at bedret institusjonsomsorg og lav alder ved adopsjon i en viss grad kan ha bidratt positivt for barna i begge studiene. Forskning viser at det å tilbringe lang tid på institusjon

med dårlig omsorgsforhold kan medføre en forsinkelse i barnets kognitive utvikling (van Ijzendoorn & Juffer, 2005). Motsatt kan det å komme ut av institusjon og inn i en adoptivfamilie gjøre at utviklingen går i positiv retning med henblikk på barnets utvikling, både kognitivt og sosialt (Rutter, Sonuga-Barke, Beckett, Castle, Kreppner, Kumsta, Schlotz, Stevens & Bell, 2010).

Som tidligere nevnt i oppgaven viser resultatene at de adopterte barna viser noe mer hyperaktiv atferd enn sine jevnaldrende klassekamerater. Studier gjort på adopterte viser at ADHD og lav mestring på skolespråk gir dårlig funksjonsnivå i skolen tradisjonelt (Mc Guinness og Pallansch, 2007). Barna i denne oppgaven viste noe mer hyperaktivitet enn kontrollgruppen, men ikke signifikant. Faglig sett skårer de noe lavere enn kontrollgruppen i følge sine lærere, dog ikke signifikant. Man kan ikke utelukke at det er en sammenheng mellom hyperaktiviteten og de noe svakere skolefaglige prestasjoner. Det noe lavere prestasjonsnivået kan også ha sammenheng med andre forhold fra tiden før adopsjonen vi ikke kjenner til.

### **6.1.5 Drøfting av skalaen sosiale ferdigheter i skolen**

Som nevnt ble sosiale ferdigheter målt ved Gresham og Elliott (1990) sitt verktøy SSRS. Resultatene viser at de adopterte og kontrollgruppen skårer jevnt, og det er så godt som ingen forskjell i spredningen. Det gjelder både for totalskalaen og de tre delskalene selvkontroll, selvheldelse og samarbeid. Dette er gledelige resultater og viser at de adopterte barna i denne oppgaven viser gode ferdigheter i det viktige samspillet barn i mellom og mellom voksne og barn. I oppgavens teoridel refererte vi til Ogdens definisjon på sosial kompetanse, og det kan være verdt å repetere den:

*«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap».*

(Ogden, 2015 s.228).

Forskning foretatt omkring adopterte barns sosiale ferdigheter har i noen tilfeller vist at de kommer noe svakere ut enn sine ikke-adopterte venner (Palacios & Brodzinsky, 2005). I



sistnevnte studie fant at de adopterte barna hadde en økt risiko for å utvikle sosiale vansker og mistilpasning i forhold til de ikke-adopterte. Dalen og Rygvolds skoleundersøkelse (1999), fant også at de adopterte viste svakere sosiale ferdigheter. Dette er ikke det bildet som resultatene fra studien i denne oppgaven viser. Vi ser heller et bilde av de adopterte barna som veltilpassede og med gode ferdigheter for å mestre samspillet med menneskene rundt seg. Vi har tidligere drøftet forholdene omkring foreldrestøtte, og vi vet som tidligere vist at foreldrene i denne oppgavens studie er spesielt aktive og støttende i forhold til skolegangen. Vi kan også da reflektere omkring følgende spørsmål; Kan det være at foreldrenes positive støttende atferd i forhold til skolen også gir barna bedre sosiale ferdigheter? Det kan tenkes at de høyt utdannede foreldrene også legger vekt på å hjelpe sine barn inn i det sosiale livet, knytte dem sammen med venner og involvere seg sosialt på den måten. Vi kan ikke konkludere med dette, men vi kan si det er nærliggende å tro det. Palacios, Moreno og Roman (2013) gjorde en interessant studie hvor de sammenliknet internasjonalt adopterte barn med en kontrollgruppe av ikke-adopterte samt en gruppe barn som bodde på institusjon. De benyttet blant annet SSRS-skjemaet- slik det er gjort i denne oppgaven – for å kartlegge sosiale ferdigheter. Resultatene viste at det ikke var store forskjeller mellom de adopterte og de ikke-adopterte. De adopterte viste høy grad av integrering og god sosial status i forhold til kontrollgruppen, likedan adekvat sosial oppførsel. Barna i institusjon kom langt svakere ut enn de adopterte og kontrollgruppen. Dett kan være en indikator på at omsorgen i en adopsjonsfamilie har avgjørende betydning nettopp for sosial kompetanse. Her kan vi trekke en parallell til oppgavens studie, hvor nettopp de adopterte barna viser sosial kompetanse på linje med ikke-adopterte. Barna i denne oppgavens utvalg var del av Dalens undersøkelse som så på adopterte barns tidlige utvikling (Dalen, 2013). Det gir oss muligheten til å se på Dalens funn opp i mot de funn som er gjort i denne oppgaven. Det er interessant å se at den gode utviklingen barna viste fra ankomst til de var 48 måneder gamle, ser ut til å fortsette inn i skolealder. I følge Dalen (2013) nærmer de adopterte barna seg de ikke-adopterte på de fleste utviklingsområder når barna er om lag 4 år. Unntaket er områdene prososial atferd og lek, som kommer inn under sosial kompetanse. Også innenfor eksternalisert problematferd viste de adopterte en litt svakere skåre. Det er verdt å merke seg at forskjellene er små (Dalen, 2013). Dette bildet kan vi kjenne til dels igjen i denne oppgavens materiale når de samme barna er blitt skolebarn. Her får vi også frem at de adopterte fremviser god sosial kompetanse, helt på linje med kontrollgruppen. Det er nærliggende å tro at den gode påvirkningen

adoptivforeldrene har hatt på barna i småbarnsalderen gjennom et tett og nært samspill har fortsatt gjennom førskolealder og inn i 1. klasse.

## 6.2 Oppsummerende drøfting

Det sentrale forskerspørsmål i denne masteroppgaven handler om hvordan det går på skolen for de adopterte barna, sett i et fugleperspektiv. Det er et stort og komplekst spørsmål. Et spørsmål det er viktig å belyse. Jeg har forsøkt å gi et overblikk over det vi mener er viktig å drøfte når et slikt stort spørsmål skal forsøkes besvart. Det har vært en spennende prosess og «følge» barna gjennom analysen av alle resultatene. Vi har fått masse interessante data om disse barna. På grunnlag av de data og de drøftinger vi har presentert mener jeg vi kan hevde at det i all hovedsak går fint med de adopterte på skolen. De gjør det stort sett bra skolefaglig, og ser i hovedsak ut til å ha det godt med seg selv og andre barn og voksne på skolen. Det er en oppmuntrende og viktig oppdagelse!

Likevel er det enkelte forhold - som vi har drøftet omkring språkferdigheter i lys av «20 spørsmål» - som bør oppta lærere og øvrige fagfolk som arbeider med adopterte barn i skolen. Vi ser at blant de adopterte er det ca. 1 av 3 barn som faktisk skårer såpass svakt på språkferdigheter at de bør ha spesialpedagogisk oppmerksomhet, og kanskje videre utredning for språkvanskene.

Vi ser fra resultatene i denne oppgaven at den positive utviklingen barna viste på 3-4 års-stadiet (Dalen, 2013), fortsetter inn i skolealder. Dalen fant i sin undersøkelse at det på kommunikasjon og språk, samt noe omkring eksternalisert atferd, var noe negativt utslag da barna var yngre. Ved 4-års alder er forskjellene mindre. Det kan se ut som om den fine utviklingen følger barna inn i første klasse. Våre funn i denne oppgaven viser at det bare er på området språkferdigheter og svake utslag på hyperaktivitet hvor de adopterte ikke helt er på linje med sine jevnaldrende norskfødte. De adopterte skårer som tidligere nevnt noe lavere på språkferdigheter gjennom «20 spørsmål», noe som vi ikke kan utelukke at bidrar negativt inn på funksjonsnivå i skolen hvor de adopterte også skårer noe lavere, dog ikke signifikant. Men det ser ikke ut til at den lavere språkskåren virker negativt inn på de sosiale ferdighetene for de adopterte barna. Fra Dalen (2013) så vi også at det var en liten - men signifikant- forskjell ved 4-års alder mellom de adopterte barna og kontrollgruppen på delskalaen prososial atferd, hvor de adopterte skåret svakere. De gode resultatene vi har i denne undersøkelsen med

henblikk på sosiale ferdigheter, kan tyde på barna stadig utvikler sine sosiale ferdigheter i positiv retning.

Et viktig funn som bekreftes gjentatte ganger gjennom undersøkelsen er den signifikant større støtten som adoptivforeldrene gir sine barn i skolesammenheng. Faktorene godt foreldresamarbeid med skolen, sterk foreldrestøtte i skolearbeidet og bedre hjelp med lekser kan se ut til å forsterke hverandre positivt. Alt i alt kan det se ut som om disse faktorenes betydning kan innebære en merkbar og betydningsfull forskjell i favør av de adopterte barnas totale skoleprestasjoner, samt deres sosiale fungering på skolen.

De adopterte barna skårer bra på sosiale ferdigheter, deriblant på skalaen «samarbeid». Dette funnet kan ha en viss betydning for at de greier seg godt i klasserommet, at atferden påvirkes positivt og at et godt læringsmiljø blir resultatet. Vi vet at klassemiljø og læringsmiljø er faktorer som henger nøye sammen (Ogden, 2015). Godt utviklede sosiale ferdigheter – som det ser ut til at de adopterte barna har - bidrar til gode skoleferdigheter og et forbedret læringsmiljø (Gresham & Elliott, 2008). Det at foreldrene involverer seg sterkt i skolen kan også ha en positiv innvirkning på hvordan barna har det også rent sosialt. Man kan hevde at de adopterte barna er heldige på flere måter. De er blitt adoptert til Norge - og de har foreldre som bidrar langt mer i forhold til skolegangen enn hva undersøkelsen viser for foreldre i kontrollgruppen. Adoptivforeldres gode støtte gjør at utviklingen for adoptivbarna blir langt bedre enn for barn som bor på institusjon (Palacios m. fl., 2013). Man kan med rette hevde at adopsjon som omsorgstiltak er både hensiktsmessig og godt dokumentert.

Vi ønsket å kartlegge forskjeller og likheter mellom de adopterte og deres ikke-adopterte klassekamerater- og venner. Det kan se ut som om forskjellene mellom dem blir mindre, og likhetene tydeligere ettersom årene går og barna kommer inn i skolen. Den utvikling vi har kunnet følge gjennom Dalens store undersøkelse av de adopterte barnas tidlige utvikling (Dalen, 2013), - og via denne omfattende kartleggingen av hvordan de har det på skolen – viser oss at gapet blir stadig mindre. Det bør kunne rede grunnen for en fin fremtid for disse barna.

Alt i alt mener jeg altså vi kan si at det går bra med de adopterte barna i denne undersøkelsen. Men pedagogisk personale i skolen bør alltid ha et spesielt våkent øye til adopterte barn. Tross alt har deres første tid i livet inneholdt opplevelser og rammefaktorer som vi vet lite om – men som vi vet kan påvirke deres fremtid – enten det er emosjonelt, sosialt eller med

henblikk på skoleprestasjoner. Med de ordene setter jeg punktum for en spennende reise i de adopterte barnas verden.

### **6.2.1 Begrensninger**

Det er noen begrensninger knyttet til forskningsopplegget og de resultater man har presentert. Når vi skal forske på et så komplekst og sammensatt tema som internasjonale adopsjoner, er det viktig å være tydelige på hvilke forhold vi har – og ikke har - kontroll på. Pre- og post-adopsjonsforhold vet vi oftest lite om, og de er vanskelige å standardisere når vi snakker om design på undersøkelser. Vi vet ikke om noen av de adopterte barna i undersøkelsen har bodd i fosterfamilier før de ble adoptert, eller om de har bodd på institusjon. Dette er forhold som kan påvirke hvordan tiden etter adopsjonen blir. Dette gir oss utfordringer i forhold til muligheten for å generalisere de funn som fremkommer i forskningen. Vi kan bare snakke om trender og utvikling mer enn å konkludere helt tydelig. Vi må også ta i betraktning at lærerne evaluerer sine egne elever. Denne subjektive vinkelen kan påvirke svarene vi får, vi må ta høyde for at læreren kan – bevisst eller ubevisst- ønske å skåre sine elever bedre enn de kanskje er. Utvalget er ikke representativt for alle adopterte i Norge med bakgrunn i en skjevhet i rekrutteringen. Dette henger sammen med hvilke land som adopterte bort barn til Norge i den tiden man rekrutterte barn til prosjektet (2007-2009). På den tiden ble ingen barn fra Russland og Øst-Europa adoptert hit. Hadde man hatt med barn herfra, kunne det trukket resultatene i en annen retning. Dette må man ta hensyn til når man skal vurdere i hvilken grad man generalisere, særlig når vi vet at barna fra denne delen av verden ofte har hatt en svært vanskelig tid før adopsjonen (Mc Guinness og Pallansch, 2007).

Det er i hovedsak benyttet gjennomsnittsfremstillinger i presentasjonen av dataene. Dette kan innebære en presentasjon av dataene som overskygger mangfoldet i skåringene til de enkelte barn. Gjennomsnittstall kan gjemme svært svake og spesielt sterke barn. Ved å være tydelig i kommentarene av spredning har man i denne undersøkelsen forsøkt å motvirke den potensielle skjevhet som presentasjon av gjennomsnittstall kan innebære.

Vi har en svarprosent på 81%, 95 familier ble spurt om å delta, 77 familier svarte ja. Vi vet ikke noe om hvorfor noen sa nei, det kan være mange grunner til det. Men vi må være tydelige på at det påvirker vår ytre validitet.

## 6.2.2 Behov for videre forskning

Skolen kan innebære en god arena for vekst og utvikling for barn. På den annen side kan den også være en arena hvor barns sårbarhet kommer ekstra til syne. Forskjeller mellom barn – faglig og på andre måter – kommer lett til syne på en typisk «prestasjonsarena» som skolen er. For de barna som klarer seg bra på skolen – adopterte eller ikke – så innebærer skolen en god plattform å utvikle seg på. For barn som viser en økt sårbarhet - noe som kan være tilfelle for enkelte utenlandsadopterte barn - eller som har lærevansker og/eller sosiale vansker, kan skoledagen by på utfordringer, både faglig og personlig. Fra denne oppgavens resultater har vi sett at de adopterte skårer signifikant svakere på språkferdigheter målt med testen «20 spørsmål», men ikke på skolespråk. Dette er drøftet i oppgaven, og man undrer seg som nevnt i drøftingen hvorfor resultatet ble slik. Fremtidig forskning kan kanskje ha som mål å se nærmere på dette fenomenet.

Resultatene fra denne oppgaven er oppmuntrende på de adopterte barnas vegne, men må ikke bli en hvilepute for lærere og forskere. En stadig oppfordring til ytterligere forskning omkring hvordan det går med disse barna oppover i skolen, er derfor viktig sett fra denne forskerens synspunkt. Det er derfor spennende og gledelig at barna i dette prosjektet skal følges videre til 3. klasse. Ved samtidig å ha et kritisk blikk på eget arbeid og den forskning som er gjort, kan man utvikle metodene. Målet må være bedre kunnskap om adopterte barn og unges kår på skolen og i samfunnet generelt.

# Litteraturliste

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child behavior Checklist 4/18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

American Psychiatric Association, (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, text revision*. Washington DC: American Psychiatric Association.

Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf)

Barne, likestillings og inkluderingsdepartementet (2009). NOU 2009:21. *Adopsjon – til barnas beste: en utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Berman, R. A. (2007). Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. I: E. Hoff og M. Schatz (red.). *Blackwell handbook of language development* (s. 347-367). Oxford, England: Blackwell

Bimmel, N., Juffer, F., van Ijzendoorn, M. H. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2003). Problem behavior of internationally adopted adolescents: A Review and meta-analysis. *Harvard Review of Psychiatry*, Vol 11, s.64-77.

Bishop, D. V. M., (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.

Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Bohman, M. & Sigvardsson, S. (1990). Outcome in adoption. Lessons from longitudinal studies. I: Brodzinsky, D. (red.), *Psychology of Adoption*. New York: Oxford University Press.

Borge, A. E. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal.

Bowlby, J. (1971). *Attachement*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss. Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, s 664-678.

Bruce, B., & Thernlund, G. (2008). Språkstörning vid neuropsykiatriske funktionshinder. I: Hartelius, L., Nettelbladt, U., & Hammarberg, B., *Logopedi*. Lund. Studentlitteratur.

Cook, T. D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.

Dalen, M. (1995). Learning difficulties among intercountry adopted children. *Nordisk Pedagogikk*, Vol. 15 nr 4.

Dalen, M. (2001). *School Performance Among Internationally Adopted Children in Norway*. *Adoption Quarterly*, Vol. 5 (2), s. 39-58.

Dalen, M. (2012). Cognitive Competence, Academic Achievement, and Educational Attainment Among Intercountry Adoptees: Research Outcomes from the Nordic Countries. I J. L. Gibbons, & K. S. Rotabi (Red.). *Intercountry adoption, Policies, Practices, and Outcomes*, (s. 187-199). New York: Ashgate.

Dalen, M. (2013). *Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier*. Rapport fra et longitudinelt forskningsprosjekt. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Dalen, M., Lindblad, F., Odenstad, A., Rasmussen, F., Vinnerljung, B., & Hjern, A.(2008). Educational attainment and cognitive competence in adopted men - A study of international and national adoptees, siblings and a general Swedish population. *Children and Youth Services Review*. 30, 1211–1219.

- Dalen, M. og Rygvold, A-L. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. og Rygvold, A.L. (2004). *Barn adoptert fra Kina – i familien og på skolen*. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & Rygvold, A.L. (2006). Educational Achievement in Adopted children from China, *Adoption Quarterly*, vol. 9 (4).
- Dalen, M. og Sætersdal, B. (1992). *Utenlandsadopterte barn i Norge. Tilpasning - Opplæring – Identitetsutvikling*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & Sætersdal, B. (1999). *Hvem er jeg? Adopsjon, identitet og etnisitet*. Oslo: Akribes Forlag.
- Dalen, M. og Tangen R. (2012). I Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- De Geer, B. (1992). *Internationally Adopted Children in Communication. A developmental Study*. Doktoravhandling. Lund University, Department of linguistics.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in social surveys*. Oxon: Routledge.
- Dozier, M. og Rutter, M. (2008). Challenges to the development of attachment relationships faced by young children in foster and adoptive care. I J. Cassidy og P.R. Shaver, (red.) *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications, Second edition*, (s.698-717. New York: Guilford Press.
- Dunn, L., Dunn, L., Whetton, C., & Burley, J. (1997). BPVS II, British Picture Vocabulary Scales. Norsk utgave 2008. Oslo. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Ekeren, L. (2006). Adopsjonsforskning, en etisk utfordring. *Forskningsetikk* 2/2006.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.



Gärtner, K. & Heggland, J.E. (2013). *Adopterte barn, ungdom og voksne: En kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av hjelpetjenester* (2013:8). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra: <http://www.fhi.no/dokumenter/b41b666d0c.pdf>

Gauthier, K. & Genesee, F., (2011). Language Development in Internationally Adopted Children: A special Case of Early Second Language Learning. *Child Development*. Vol 82, s. 887-901

Gleason, J. & Ratner, N. (2009). *The development of language*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Glennen, S. (2007). Predicting language Outcomes for Internationally Adopted Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. Vol 50. S 529-548

Glennen, S. & Masters, M. G. (2002). Typical and Atypical Language Development in Infants and Toddlers From Eastern Europe. *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol 11, s. 417-423.

Gresham, F., Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.

Gresham, F., Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System - Rating Scales*. Minneapolis: Pearson Assessments.

Howard, J. A., Smith, S. L., & Ryan, S.D. (2004). A comparative Study of Child Welfare Adoptions with Other Types of Adopted Children and Birth Children. *Adoption Quarterly*, Vol. 7 (3): 1-30.

Huse, I. S. (2006). *Foreldreformer i en biologisk sentrert kultur. Adoptivforeldre forteller om sin foreldredom*. Master i Sosialt arbeid. Høgskolen i Oslo.

Jacobs, E., Miller, L. C., & Tirella, L. G. (2010). Developmental and behavioral performance of internationally adopted preschoolers: A pilot study. *Child Psychiatry & Human Development*, vol 41, s.15-29.

Jacobsen, D.I. (2005). *Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Juffer, F. & van Ijzendoorn, M. H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees. A meta-analysis. *The Journal of The American Medical Association*, 293, s. 2501-2515.

Juffer, F. & van Ijzendoorn, M. H. (2012). Review of Meta-analytical Studies on the Physical, Emotional, and Cognitive Outcomes og Intercountry Adoptees. I J. L. Gibbons, & K. S. Rotabi (Red.). *Intercountry adoption, Policies, Practies, and Outcomes*, (s. 175-186). New York: Ashgate.

Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.141-182). Oslo: Unipub.

Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I Lund T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.265-284). Oslo: Unipub.

Kleven, T.A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk forskning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G. og Sveen, S. (red.), (2008). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Kvifte-Andresen, I. L. (1992). Behavioral and school adjustment of 12-13 year old internationally adopted children in Norway. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol 33, s 427-439.

Lamer, K. (2001). *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.

Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. London: MIT Press.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lund, T. (red.), (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyster, S-A. H. (1994). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, H. og Nærland. T., (2009). *Sosial utvikling i førskolealder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Marton, K., (2008). Visuo-spatial processing and executive functions in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43, 181-200.
- Mc Guinness, T. & Pallansch, L. (2000). Competence of children adopted from the former Soviet Union. *Family Relations*, 49, 457-464.
- Mc Guinness, T. & Pallansch, L. (2007). Problem Behaviors of Children Adopted From the Former Soviet Union. *Journal of Pediatric Health Care*. Vol 21 (3), a. 171-179.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, J. (2004). *Problematferd. Børn og unges utfordringer til fællesskabet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Nordahl, T., Sørli, M-A. (1998) *Problematferd i skolen*. Rapport nr 12 a fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker», NOVA.
- Nordahl, T., Manger, T., (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge, Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ottem, E. (2009). 20 spørsmål om språkferdigheter – en analyse av sammenhengen mellom observasjonsdata og testdata. *Skolepsykologi*, 1, 11-27. Hentet fra <http://www.statped.no/Global/Fagomr%c3%a5der/Spr%c3%a5k%20og%20talevansker/Spr%c3%a5k%20og%20talevansker%20dokumenter/Spesifikke%20spr%c3%a5kvansker/E.Ottem%2020%20sp%c3%b8rsm%c3%a5l.pdf>

Palacios, J. & Brodzinsky, D., (red.). (2005). *Psychological issues in adoption*. Westport: Praeger Publishers.

Palacios, J., Moreno, C. og Roman, M. (2013). Sosial competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, s.357-365.

Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead: Mc Graw Hill.

Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roberts, J. A., Pollock, K. E., Krakow, R., Price, J., Fulmer, K. C. & Wang, P. P. (2005). Language Development in Preschool-Age Children From China. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. Vol 48 s. 93-107

Rosnati, R., Montirosso, R. & Barni, D. (2008). Behavioral and Emotional Problems Among Italian International Adoptees and Non-Adopted Children: Father`s and Mother`s Reports. *Journal of Family Psychology*, Vol 22, no 3, s. 541-549.

Roy, M., Rutter, M., & Pickles, A. (1999). Institutional Care: Risk from Family Background or Pattern of Rearing? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol 40, s. 139-149.

Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Kreppner, J., Metha, M., & Sonuga-Barke, E. (2009) Effects on profound early institutional deprivation: An overview of findings from UK longitudinal study of Romanian adoptees. I G. M. Wrobel & B. Neil (eds): *International Advances in Adoption Research for Practice* (147-67). UK: Wiley-Blackwell.

Rutter, M., Sonuga-Barke, E.J., Beckett, C., Castle, J., Kreppner, J., Kumsta, R., Schlotz, W., Stevens, S, & Bell, C.A. (2010). Deprivation-Specific Psychological patterns: Effects of Institutional Deprivation. *MONOGRAPHS of the SOCIETY for RESEARCH in CHILD DEVELOPMENT*, Serial No 95, 75, 1.

Rygvd, A-L. (2007). *Adopterte barn og språk*. Et informasjonshefte utgitt fra Adopsjonsforum, Inor Adopt og Verdens Barn.

Rygvd, A-L. (2009). Språkutvikling hos internasjonalt adopterte førskolebarn. *Norsk tidsskrift for logopedi*. 4/2009, s. 5-11.

Rygvd, A-L. (2012). Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger. *Norsk tidsskrift for logopedi*. 4/2012, s. 7-16.

Scott, K. A. (2009). Language Outcomes of School-Aged Internationally Adopted Children. A Systematic Review of Literature. *Topics of Language Disorders*, Vol 29, Nr 1, s.65-81.

Scott, K. A., Roberts, J. A. & Glennen, S. (2011). How Well Do Children Who are Internationally Adopted Acquire Language? A meta-analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol 54, 1153-1169.

Stams, G. J. M., Juffer, F., Rispen, J. & Hoksbergen, R.A.C. (2000). The Development and Adjustment of 7-year-old Children Adopted in Infancy. *Journal of Child Psychiatry*. Vol. 41/42, no 8, s.1025-1037.

Statistisk Sentralbyrå, (2015). Adopsjoner. Hentet 2.5.2015 fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon>

Strömquist, S. (2008). Barns språkutveckling. I: Hartelius, L., Nettelbladt, U. og Hammarberg, B. (red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.

van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Juffer, F. (2007). Plasticity of growth in height, weight, and head circumference: Meta-analytic evidence of massive catch-up after international adoption. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, Vol 28, s. 334-343.

van Ijzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2005). Adoption is a successful natural intervention enhancing adopted children's IQ and school performance. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 326-330.

van Ijzendoorn, M.H., Juffer, F. & Klein Poelhuis, C. W. (2005). Adoption and cognitive development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Non-adopted Children`s IQ and School Performances. *Psychological Bulletin*. Vol. 131: 301-316.

Vinnerljung, B., Lindblad, F., Rasmussen, F., & Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International Social Work*, 53, 443-56.

Vonheim, K. (2013). *Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn*. Doktoravhandling. Oslo. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

von Tetzchner, S. (2013). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J. Kopakaki, M., Dunn, J., van Ijzendoorn, M.H., Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: A follow-up study. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 47, 1246-1253.

Wagner, Å.K.H., Strømqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket; en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg